



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NA CULTURA DA ESCOLA**

**ELCIO CECCHETTI**

**Florianópolis, 2008.**



**ELCIO CECCHETTI**

## **DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NA CULTURA DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**. Linha de Pesquisa *Ensino e Formação de Educadores*.

Professora Orientadora: Dra. Terezinha Maria Cardoso.

**Florianópolis, 2008.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**"DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NA CULTURA DA ESCOLA"**

**Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do  
Centro de Ciências da Educação em  
cumprimento parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação.**

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 05/09/2008**

**Dra. Terezinha Maria Cardoso (CED/UFSC-Orientadora)**

**Dr. Antônio Sidekum (UNISINOS/RS-Examinador)**

**Dra. Lilian Blanck Oliveira (FURB/SC-Examinadora)**

**Dra. Cristiana de Azevedo Tramonte (CED/UFSC-Examinadora)**

**Dra. Ana Maria Borges de Sousa (CED/UFSC-Suplente)**

*Prof. João Josué da Silva Filho*  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação - UFSC

**ELCIO CECCHETTI**

**FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/SETEMBRO/2008**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao povo brasileiro e catarinense, que duramente paga seus impostos oportunizando que instituições e programas ofereçam cursos de graduação e pós-graduação gratuitamente;

Aos educadores e educandos da EEB Jurema Cavallazzi, pela amizade, acolhida e vivências compartilhadas;

À Tmaria, educadora e orientadora, pela sabedoria com que conduz as orientações, pela amizade e respeito aos tempos de cada um;

Ao mestre Tarcísio Wickert, pelas reflexões e aconselhamentos partilhados em exercícios de alteridade;

A meus pais e irmãos, que mesmo distante estiveram sempre perto com incentivos e apreço;

À Mone e Xpita, minhas irmãs adotivas, que desde o início incentivaram este trabalho;

À Ednéia, Ilza e Rosa da Associação de Educação Católica (AEC/SC) pela acolhida, força e ajuda recebida durante as constantes idas e vindas para as aulas do Mestrado;

Aos meus muitos pais, mães, irmãos e irmãs adotivos, de todos os “cantos”, que me ajudaram a chegar até aqui;

À Sandra e Matteo, que souberam dividir seus tempos e suas vidas com minhas ausências e presenças, ajudando a superar as muitas dificuldades com muito amor e carinho.

Não caminemos uns na frente dos outros, não sabemos se poderemos acompanhar uns aos outros;

Não caminemos uns depois dos outros, não sabemos se poderemos guiar uns aos outros;

Caminemos lado a lado, cada um/a contribuindo com sua tonalidade insubstituível e façamos um belo e maravilhoso arco-íris acontecer!

Lílian Blanck de Oliveira

Sonho com um mundo novo,

Sem fronteiras, sem demarcações, sem “dono”,

Onde não há mais países, mas culturas,

Não mais conflitos, mas gente diferente caminhando lado a lado,  
Compartindo necessidades e sonhos,

Transcendendo limites,

Buscando a felicidade.

Um mundo novo,

Onde todos possam perceber a beleza que se origina da diversidade.

O Autor

## RESUMO

A pesquisa *Diversidade Cultural Religiosa na Cultura da Escola* tem por objetivo compreender como acontecem as interações e relações entre as diferentes identidades religiosas na cultura de uma escola pública da cidade de Florianópolis/SC. Entende Diversidade Cultural como os conjuntos de símbolos e significados peculiares construídos por cada sujeito/grupo social, através do tempo e do espaço, que servem de referência para a configuração de identidades pessoais e coletivas. Concebe o humano como um ser sócio-histórico-cultural, que constrói sua(s) identidade(s) a partir das relações de poder e estratégias de resistência, num processo de apropriação/produção das culturas. Compreende cultura da escola como amálgama dos imperativos da cultura escolar, da influência da conjuntura histórica, geográfica, social e cultural do contexto na qual a escola está situada e da teia de significados tecidos no cotidiano pela trama das relações entre seus sujeitos. Utilizando a etnografia como metodologia, esta investigação possibilita entrever as dificuldades da cultura da escola em respeitar e acolher positivamente as diversas identidades religiosas, com seus muitos olhares, rostos, nomes, textos, ritos e símbolos. O não reconhecimento da diversidade cultural religiosa e a naturalização de preconceitos que legitimam processos de exclusão e desigualdade evidenciam a necessidade da escola se desprender da perspectiva monocultural, integrando a diversidade de culturas e os diferentes sujeitos sócio-histórico-culturais presentes em seu contexto. A escola está sendo desafiada a abrir espaços para a alteridade, modificando os ritos, ritmos e processos que colaboram para a manutenção dos rótulos e estereótipos perante as crenças afro-brasileiras e pentecostais. O desafio é buscar outra forma de relacionamento com a diversidade cultural que permita compreendê-las em suas bases lógicas e epistemológicas. Um pensamento que afirme a existência de diversas racionalidades, todas legítimas e constituídas por sujeitos no seio de suas culturas, abrindo possibilidades para diálogos e interações positivas entre elas.

**Palavras-chaves:** diversidade cultural religiosa; cultura da escola; preconceito religioso.

## ABSTRACT

The research *Religious Cultural Diversity in the Culture of the School* has the goal to understand the way happen the interactions and relations between the different religious identities in the culture of a public school from Florianópolis, Santa Catarina. It understands Diversity Cultural as the sets of symbols and peculiar meanings constructed by each citizen/social group, through the time and the space that serve as a reference for the configuration of personal and collective identities. The human being is conceived as a social, historical and cultural being that constructs his/her identity from the relations of power and strategies of resistance in an appropriation process/production of cultures. It understands the culture of the school as amalgam of the imperatives of the school culture, of the influence of historical, geographic, social and cultural from the context in which the school is situated and the relations among the citizens. Using the ethnography as methodology, this investigation allows seeing indistinctly the difficulties of the culture of the school in respecting and receiving the diverse religious identities positively, with its many looks, faces, names, texts, rites and symbols. The non recognition of the religious cultural diversity and the naturalization of preconceptions that legitimize processes of exclusion and inequality evidence the necessity of the school disconnect itself from the monoculture perspective, integrating the diversity of cultures and the different social, historical and cultural citizens present in its context. The school is being defied to open spaces for changing's, modifying the rites, rhythms and processes that collaborate for the maintenance of the labels and stereotypes facing the afro-Brazilians and Pentecostals beliefs. The challenge is to search another form of relationship with the cultural diversity that allows understanding them in its logical and epistemological bases. A thought that affirms the existence of diverse rationalities, all legitimated and constituted by citizens in their cultures, opening positive possibilities for dialogs and interactions among them.

**Keywords:** religious cultural diversity; school culture; religious racism.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AMORBAJOM	Associação dos Moradores do Bairro José Mendes
CECCA	Centro de Estudos Cultura e Cidadania
EEB	Escola de Educação Básica
FMCMC	Fórum do Maciço Central do Morro da Cruz
FONAPER	Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
GERED	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPUF	Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SED	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. A DIVERSIDADE CULTURAL e os DESAFIOS das RELAÇÕES .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 O Processo de Humanização .....</b>	<b>24</b>
1.1.1 A Dimensão Sócio-Cultural .....	27
1.1.2 As Relações Sociais .....	29
1.1.3 Identidades e Diferenças .....	31
<b>1.2 Humano como Rosto, Face e Alteridade .....</b>	<b>34</b>
<b>1.3 O Humano entre as Relações de Poder e as Estratégias de Resistência .....</b>	<b>39</b>
<b>2. DIVERSIDADE CULTURAL no CONTEXTO ATUAL .....</b>	<b>45</b>
<b>2.1 Origem e Contexto da Modernidade .....</b>	<b>47</b>
<b>2.2 A Fabricação Capitalista das Identidades: Fragmentação e Homogeneização ....</b>	<b>52</b>
2.2.1 A (Re)Produção Social das Desigualdades e Exclusões .....	54
2.2.2 A Globalização que vem “de baixo”: Organização e Resistência.....	57
<b>3. DIVERSIDADE CULTURAL e CULTURA ESCOLAR .....</b>	<b>59</b>
<b>3.1 Origens da Cultura Escolar .....</b>	<b>62</b>
3.1.1 Os Desvios da Escola .....	64
3.1.1.1 O Primeiro Desvio: a Igreja .....	65
3.1.1.2 O Segundo Desvio: a Burguesia .....	66
3.1.1.3 O Terceiro Desvio: o Capitalismo .....	68
<b>3.2 A Cultura Escolar e a Negação da Diversidade Cultural .....</b>	<b>72</b>
3.2.1 O Interior da Cultura Escolar: padronização, controle e demandas capitalistas .	75
3.2.2 Os Desafios da Cultura Escolar frente à Diversidade Cultural .....	80
<b>4. O CONTEXTO da ESCOLA do MORRO .....</b>	<b>83</b>
<b>4.1 Florianópolis: história, povoamento e (des)encontros culturais .....</b>	<b>85</b>
<b>4.2 O Maciço Central do Morro da Cruz: contextos e desafios .....</b>	<b>91</b>
<b>4.3 O Bairro José Mendes: história e diversidade cultural .....</b>	<b>93</b>
4.3.1 A Cultura do Bairro José Mendes .....	95
4.3.2 O Cotidiano dos Moradores do Bairro José Mendes .....	96

4.3.3 As relações entre as tradições religiosas: solidariedade, concorrência e exclusão .....	100
<b>5. A CULTURA da ESCOLA do MORRO .....</b>	<b>108</b>
5.1 A Escola do Morro: aspectos históricos e físicos .....	110
5.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola do Morro: conceitos e práticas .....	118
5.3 Os Sujeitos que Tecem a Cultura da Escola do Morro .....	122
5.3.1 Os Educandos .....	123
5.3.2 Os Educadores .....	129
5.3.2.1 A Direção .....	131
5.3.2.2 A Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica .....	132
5.3.2.3 A Equipe dos Serviços Gerais .....	133
5.3.2.4 O Corpo Docente .....	134
5.4 Espaços, Tempos e Territórios na Cultura da Escola do Morro .....	138
5.4.1 As salas de aulas .....	141
5.4.2 Conselho de Classe .....	142
5.4.3 Hora do almoço .....	145
5.4.4 O Projeto MALUNGO .....	146
5.4.5 A Festa Junina .....	148
5.5 As Múltiplas Relações entre as Diferentes Identidades Religiosas .....	151
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>181</b>
Anexo I – Questionário sócio-econômico-religioso – Educandos .....	182
Anexo II – Questionário Educadores .....	183
Anexo III – Dados Questionário sócio-econômico-religioso .....	184
Anexo IV – Matéria Jornal –Educandos da Escola do Morro.....	187

## INTRODUÇÃO

O acontecer humano se faz múltiplo, imprevisível e diverso. Cada sujeito se constitui como ser singular, no seio de uma ou de várias culturas, por meio de tramas de relações tecidas com o Outro<sup>1</sup>, com o mundo e com o sagrado, produzindo símbolos e conhecimentos que dão sentido à sua vida e ao contexto no qual está inserido. Neste processo de humanização, cada sujeito vivencia múltiplas experiências, através de infinitas escolhas e diferentes caminhos.

A diversidade humana se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços<sup>2</sup> sócio-culturais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Estes lugares ganham “vida” na medida em que possibilitam o encontro de diferentes sujeitos, cada qual com seus símbolos, ritos, crenças, tempos, culturas e valores próprios. Assim, educandos e educadores, que se entrecruzam no cotidiano escolar, são vozes que, como janelas, se “[...] abrem pronunciando, desafiando e requerendo mundos, olhares, leituras e vivências em perspectivas de alteridade e compromisso com a construção de um mundo melhor e possível” (OLIVEIRA e RISKE-KOCH, 2008, p. 247).

A convivência com a diversidade, freqüentemente, acarreta confrontos e conflitos, uma vez que, cotidianamente, os sujeitos estabelecem relações entre muitas semelhanças e diferenças. Geralmente cada um tende a se comparar com o Outro a partir de um padrão internalizado historicamente pelos grupos sócio-culturais no qual está integrado. Estas relações são marcadas pela complexidade, tensão e competição, persistindo uma dicotomia do tipo “nós e eles”. O problema é que sempre que há dualismos, um dos termos tendo a ser valorizado mais que o outro: um é a *norma*, o Outro é *outro*.

Deste modo, pelas tramas das relações de poder, sujeitos/grupos socialmente hegemônicos produzem identidades e diferenças na tentativa de manter seus privilégios por meio da *normalização* do Outro e a anulação das suas diferenças. Todavia, o Outro não

---

<sup>1</sup> Com o termo “Outro” (com a inicial em maiúsculo), quero representar os “Outros” e a “Outra(s)”, plural e feminino (que para auxiliar na redação somente utilizo no masculino e singular). Outro designa o *rosto* que está próximo e distante, que fala, que olha, que se revela infinita e misteriosamente, exigindo respeito, acolhida e responsabilidade ética, a fim de não tratá-lo como inimigo, estranho, bárbaro.

<sup>2</sup> Espaço pode ser entendido com lugar onde se fala, ou se cala, lugar carregado de subjetividade, de relações vitais e sociais concretas (CARDOSO, 2001).

permite se sobrepunha facilmente: reage, resiste, se organiza e luta contra os processos de dominação, exclusão<sup>3</sup> e desigualdade.

Uma das muitas diferenças presentes na cultura da escola está relacionada com a questão religiosa, que envolve uma gama de relações, interações e conexões. Essa diversidade manifesta-se na multiplicidade de comportamentos, atitudes, valores, símbolos, significados, linguagem, roupas e sinais sagrados, nos referenciais utilizados pelos sujeitos para realizar suas escolhas e dar sentido à vida cotidiana. Diferentes religiosidades, credos e religiões, constituem *marcos* que podem constituir identitariamente cada ser humano (OLIVEIRA e RISKE-KOCH, 2008). São referenciais pelos quais os sujeitos (re)constroem caminhos, moldam atitudes e respostas às diferentes situações e desafios. São, portanto, *fiões* que se entrelaçam na *teia* identitária de grupos, comunidades ou culturas.

No entanto, ouvir, acolher, valorizar, respeitar e perceber as características culturais dos diferentes sujeitos como uma “riqueza”, incentivando trocas e parcerias, exercitando o aprendizado recíproco, são alguns dos grandes desafios às escolas brasileiras. Se a diversidade, em especial a religiosa, traz consigo a oportunidade de enriquecimento e renovação das possibilidades de atuação pedagógica, nem sempre o “jogo” das relações de poder permite reconhecer o significado positivo das diversas crenças religiosas, com seus muitos olhares, rostos, nomes, textos, ritos, símbolos e padrões ético-morais.

Enquanto professor da disciplina de Ensino Religioso<sup>4</sup> no Ensino Fundamental desde 2001, a percepção<sup>5</sup> deste cenário tem me provocado inúmeras reflexões: por que, ao tratar de certas *identidades religiosas*, alguns sujeitos reagem, criticam, rotulam e as desprezam? Por

---

<sup>3</sup> Excluído(s) não representa apenas aqueles cujas ausências/carências se dão somente no aspecto material, mas “excluídos são todos os que não podem ter reconhecido seus valores, de todas as ordens, entre elas as culturais, as espirituais, as religiosas, as educacionais e as axiológicas” (XIBERRA, 1993, apud RODRIGUES, 2003, p. 101).

<sup>4</sup> A disciplina de Ensino Religioso ganhou novo enfoque a partir da promulgação da Lei nº 9.475/1997 (alterou o art. 33 da LDBEN 9.394/96), a qual o considera parte integrante da formação básica do cidadão, tendo como um dos objetivos assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa brasileira, a fim de garantir que todos os educandos tenham a possibilidade de estabelecer diálogo e a construção de explicações e referenciais, que escapem do uso ideológico, doutrinal ou catequético (FONAPER, 2002). Por meio do estudo do fenômeno religioso, resultado da produção cultural de inúmeros grupos humanos, o Ensino Religioso deve oportunizar o entendimento da realidade cultural presente no contexto dos educandos e o conhecimento do *ethos* cultural dos povos, a fim de produzir um “saber de si” (FONAPER, 2000) que permita aos sujeitos estabelecerem relações alteritárias com outro, com o cosmos, com o sagrado e consigo mesmo, numa atitude de respeito e (re)conhecimento.

<sup>5</sup> “A percepção é um ato muito complexo. Coloca em ação cada um dos nossos cinco sentidos, ora mais este, ora mais aquele, na maioria das vezes todos em conjunto. E essa complexidade aumenta quando consideramos a percepção como um “produto” cultural, produzido na e pela cultura na qual estamos imersos, e que define os nossos modos (culturais) de perceber, de ler o mundo” (TAVARES, 2003, p. 46).

que alguns sujeitos, por acreditarem de modo diferente, são alvo de ironia, sarcasmo e brincadeira? Por que algumas crianças relutam em dizer a tradição religiosa às quais pertencem, afirmando serem pertencentes de *outra*, socialmente melhor aceita, para não serem vítimas da discriminação e do preconceito? Por que certas *identidades religiosas* são expressas com vigor e determinação, enquanto que outras são silenciadas? Por que a escola teima em não levar em conta a diversidade de identidades dos sujeitos que a constroem?

Essas reflexões me levaram a formular outras questões, direcionadas à pesquisa, as quais orientam os procedimentos deste trabalho:

- Como as diferenças nas diferentes identidades religiosas se expressam nas múltiplas relações entre os sujeitos que constroem a cultura da escola?

- Como estas diferentes identidades religiosas são tratadas, compreendidas, produzidas e/ou (res)significadas na cultura da escola?

Buscando prováveis respostas, escolhi como campo de pesquisa, a EEB Jurema Cavallazzi<sup>6</sup>, localizada no Bairro José Mendes, próxima ao centro da cidade de Florianópolis, tendo como objetivo principal **compreender como acontecem as interações e relações entre as diferentes identidades religiosas na cultura desta escola.**

O conceito de *cultura da escola* aqui empregado está em consonância com Forquim (1993, p. 167), que usa essa expressão para designar a escola como “[...] um ‘mundo social’, que têm características próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

Assim como as demais instituições, a escola foi/é construída socialmente. Por isso, cada estabelecimento de ensino é sempre uma versão local e particular desse movimento. As peculiaridades regionais, as organizações sociais, as diferenças étnicas, culturais e religiosas, marcam, na expressão local, a vida em cada escola. Nesta, se confrontam internamente as correlações de forças, as prioridades administrativas e do trabalho e o *hábitus*<sup>7</sup> docente que

---

<sup>6</sup> A partir de agora, no decorrer de todo o trabalho, nomearei esta escola pelo pseudônimo de **Escola do Morro**. A intenção não é construir um estereótipo, mas proteger sua identidade. Entre as muitas possibilidades de nomes, escolhi “Escola do Morro” devido à sua localização geográfica e ao contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserida.

<sup>7</sup> Hábitus pode ser definido como um sistema de disposições e experiências herdadas, que funciona como uma “matriz” de percepções, formas de ver, estar e agir, orientando os atos, sentimentos, desejos e condutas dos sujeitos no presente, de forma semelhante ao esquema de experiências adquiridos no passado. Para Perrenoud (1993), boa parte dos atos pedagógicos não está sob o controle da razão de seus educadores. Existem rotinas que os docentes põem em ação de forma relativamente consciente, sem avaliar o seu caráter arbitrário, logo sem as

(con)formam a trama real onde a educação se realiza. É em seu cotidiano que a escola se revela como um espaço interdito e de confronto de interesses, onde seus sujeitos fazem alianças ou travam conflitos, transgressões e acordos, num permanente processo de construção social (ARAÚJO, 2003).

Considerar a escola não como é um “dado” natural, mas como um construto social, permite tomá-la como objeto da atividade investigativa, pois nesta diferentes sujeitos agem e interagem em múltiplos espaços e territórios. Isso justifica a necessidade de construir a escola como *objeto de conhecimento*, pois mesmo que a cultura escolar, homogênea e homogeneizante, seja difusora de valores universais impostos segundo os interesses dos grupos dominantes, sob a força do caráter reprodutor das relações sociais de produção, há uma *outra* escola, que não se encontra nos documentos oficiais, através da qual, pela ação dos seus sujeitos, é particularmente construída (ROCKWELL e EZPELETA, 1985).

A escola, ao mesmo tempo em que expressa características universais, resultado dos imperativos da cultura escolar, o que a faz ser reconhecida como tal em qualquer lugar do mundo, é resultado de uma trama de interações entre sujeitos particulares, portadores de múltiplas identidades e diferenças, que constroem cotidianamente características singulares para cada estabelecimento de ensino (SOUSA e CARDOSO, 2008).

Portanto, a escola é constituída e organizada não em uma única lógica, mas abriga diferentes lógicas, uma vez que os sujeitos não são seres passivos diante da estrutura, mas ao contrário, interagem por meio de uma série de relações, conflitos e negociações. A cada instante há o confronto entre a reprodução da tradição e da cultura escolar e a possibilidade da construção do novo, graças ao papel ativo dos sujeitos na vida social e escolar (DAYRELL, 2001). A diversidade torna-se então, uma das características mais destacáveis do cotidiano escolar, sobretudo porque, em cada conjunto de atividades, coexistem elementos com sentidos diferentes.

Para Rockwell e Ezpeleta (1985), a única forma de dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo, mas também de não perder-se nele, é reconhecer seu caráter de construção histórica, descrevendo, a partir do conhecimento de sua origem e desenvolvimento histórico, o sentido das atividades que se (re)produzem na atualidade. Ao priorizar o caráter histórico, é possível compreender que o conjunto das relações cotidianas não é arbitrário e nem correspondem

---

escolher e controlar verdadeiramente. É a parte da reprodução, da tradição coletiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo.

somente às escolhas que os sujeitos fazem diante de uma gama infinita de possibilidades. A interação entre os diferentes sujeitos, por mais que “filtrem” as determinações exteriores, tendem a assegurar a “continuidade relativa” do ordenamento social exterior a escola. Na heterogeneidade e singularidade do cotidiano, encontram-se resquícios e hábitos incorporados que objetivam, à sua maneira, práticas e saberes historicamente herdados.

Neste sentido, pesquisar a cultura da escola é dar visibilidade *identidade cultural* do estabelecimento de ensino, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida do cotidiano escolar (MAFRA, 2003). Para tal, é preciso instituir novas formas de “ver” a realidade escolar como uma *totalidade*, um sistema aberto que realiza trocas permanentes com seu contexto, uma vez que suas *fronteiras* não têm caráter rígido e definitivo, mas aparecem como “flutuantes”. (CANÁRIO, 1996). Investigar os diferentes usos desses espaços implica lê-los para além de sua materialidade explícita, *decifrando* o que está subjacente, muitas vezes de forma obscura, com sentidos, significados e práticas dissimuladas (TAVARES, 2003).

O estudo da cultura da escola possibilita a compreensão da realidade em sua dimensão macrossocial, uma vez que os sujeitos que a constroem estão interligados, por sua vez, em redes territoriais de diversas ordens em contextos sócio-culturais mais amplos (ROCKWELL e EZPELETA, 1985). Permite reconstruir o dado escolar, enfatizando a vida dos sujeitos, já que a partir deles se organizam e se hierarquizam, em diferentes graus de delimitação, congruências e conflitos, as inúmeras atividades microssociais.

Desta forma, em consonância com Sousa e Cardoso (2008), a cultura da escola é resultado da combinação de múltiplas dimensões:

- a) **Dimensão da cultura escolar:** conjunto de saberes cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados e rotinizados, constituem habitualmente objeto de transmissão deliberada em todas as escolas, por meio de currículos e documentos oficiais, construídos pelas relações de poder. Por isso, refletem os interesses de grupos socialmente hegemônicos da sociedade, que se manifestam por um conjunto de disposições, normas e regras que tendem a unificar e (con)formar a ação dos sujeitos;
- b) **Dimensão da arquitetura escolar:** o espaço físico e o modo de sua ocupação não são neutros. Desde o formato da construção predial até a alocação dos espaços, tudo foi estrategicamente planejado segundo os imperativos dos sujeitos

que o projetaram. Neste sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções e condições de uso e permanência em cada um deles. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa, no qual os sujeitos, no cotidiano, pela trama de relações e resistências criativas, atribuem novos/outros sentidos e significados.

- c) **Dimensão do Contexto:** a conjuntura histórica, geográfica, social e cultural na qual escola está situada, é uma das dimensões que interferem na constituição da cultura da escola, uma vez que os sujeitos sócio-histórico-culturais são constituídos, em parte, pela cultura da comunidade/grupo a qual pertencem. As diferenças sociais, étnicas, raciais e religiosas, a (des)igualdade de acesso aos bens materiais e culturais, o movimento migratório, os *habitus*, as disputas, os embates, os preconceitos, os acordos e alianças, constituem elementos que educandos e educadores reproduzem no cotidiano dos estabelecimentos de ensino;
- d) **Dimensão dos Sujeitos:** constituída pelas complexas tramas de relações tecidas cotidianamente por sujeitos sócio-histórico-culturais, alocados em diferentes territórios e territorialidades no interior da escola, com suas alianças e conflitos, transgressões e acordos, apropriações e resistências, cada qual com história, cultura, experiências, crenças, memórias e identidades próprias, que dão vida à cultura de cada escola.

A presença destas várias dimensões demonstra o caráter polissêmico da escola. A multiplicidade de sentidos a torna heterogênea e, ao mesmo tempo, singular. No entanto, todos esses diferentes significados/dimensões não se encontram individualizados, mas misturados, traduzidos de diferentes maneiras, filtrados, “produtos e produtores da cultura da escola” (SOUSA e CARDOSO, 2008, p. 46).

Ao mesmo tempo, a realidade escolar não é idêntica à experiência que determinados sujeitos tem dela, inclusive para os que a pesquisam. Ela escapa a toda determinação. É possível somente se *aproximar* das formas de existência material da escola, tentando revelar a ação dos sujeitos particulares envolvidos, suas experiências, reproduções, conhecimentos, resistências, enfim, os processos de criação e recriação da realidade escolar.



## A Trajetória Metodológica

A metodologia escolhida para a realização deste trabalho, que se insere na ordem das pesquisas qualitativas, é a **etnografia**, uma vez que esta amplia a apreensão das múltiplas interações e relações dos sujeitos presentes na cultura da escola.

A etnografia, para o antropólogo Clifford Geertz (1989), representa a tentativa de ler um “manuscrito estranho”, cheio de incoerências, escrita pela lógica social do cotidiano. Seu principal objetivo é interpretar o fluxo do discurso social, sendo que a interpretação pretende salvar o “dito” da sua possibilidade de extinguir-se, fixando-o em formas pesquisáveis. O dever da teoria na etnografia, segundo o autor (1989, p. 38), é “[...] fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo, isto é, sobre o papel da cultura na vida humana”. A interpretação da realidade sócio-cultural depende conceitualmente da teoria, uma vez que “ninguém começa intelectualmente vazio”.<sup>8</sup> Quanto maior o desenvolvimento teórico, mais profundo tende a ser a tentativa de interpretação. Por isso, desde o princípio, utilizo uma série de autores e de referências. O critério de escolha dos mesmos ocorreu segundo a necessidade e contribuição para o desenvolvimento da pesquisa em questão, e não segundo suas correntes epistemológicas. Ressalto que as obras utilizadas representam o pensamento apresentado em obras específicas de cada autor, e não *todo* o conjunto de seu itinerário teórico-metodológico.

Os benefícios da etnografia para a educação, segundo André (1995), é que esta possibilita o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram o cotidiano escolar. Torna possível documentar o não-documentado, desvelando os encontros e desencontros dos diversos sujeitos, além de descrever as suas ações, suas formas de comunicação e os significados que são constantemente (re)criados. Ajuda a entender como operam no dia-a-dia, os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, como são veiculados e (re)elaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade. Possibilita buscar as significações do Outro, admitindo outras lógicas de entender, conceber e criar o cotidiano.

---

<sup>8</sup> Para Geertz (1989, p. 35), “os estudos constroem-se sobre outros estudos. Fatos já descobertos são mobilizados, conceitos já desenvolvidos são usados, hipóteses já formuladas são testadas. Um estudo é um avanço quando é mais incisivo do que aqueles que o precederam”.

Por se tratar de um estudo sócio-cultural, a etnografia requer do pesquisador uma permanência prolongada no contexto estudado, para que este colete pessoalmente os dados, por meio de observação-participante dos sujeitos que lá estão inseridos. Pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar os acontecimentos. A observação “[...] é um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados” (TURA, 2003, 189).

O meu contato direto com o *lócus* da pesquisa, ou seja, com a cultura da Escola do Morro, permitiu descrever a complexa dinâmica das interações dos seus sujeitos, suas ações, relações e resistências, comportamentos, atitudes e pormenores do cotidiano. Para isso, além de lecionar semanalmente a carga-horária de dez horas, participei de diferentes atividades e vivenciei muitos momentos, dentro e fora do espaço escolar, no período compreendido entre 09 de abril a 20 de dezembro de 2007. Esse contato prolongado com a cultura da Escola do Morro, ora como docente, ora como pesquisador permitiu estabelecer uma relação estreita com campo de estudo.

Lüdke e André (1986) acrescentam que a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática para que este instrumento seja válido e fidedigno. É preciso planejar a observação por meio da determinação “do quê” e “como” observar, deixando evidente quais aspectos serão observados e qual a melhor forma de captá-los. Defendem que o observador “precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes mais relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Os conteúdos das observações, para as autoras, envolvem uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A primeira compreende um registro detalhado do que ocorre no campo, ou seja: descrição dos sujeitos, a reconstrução dos diálogos (palavras, gestos, depoimentos, discussões ou conflitos), a descrição do local (arquitetura do prédio escolar) e das atividades (o que ocorreu e que sujeitos estavam envolvidos). A segunda, a reflexiva, inclui as atitudes, ações e reações do observador durante a fase de coleta dos dados: os sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, surpresas e decepções.

No entanto, observar e registrar o que se observa produz, ao pesquisador, inúmeras tensões. Ainda que uma preparação prévia seja necessária, a realidade estudada impõe toda uma gama de problemas teóricos, exigindo uma permanente vigilância tanto psicológica

quanto epistemológica. Apesar das precauções, tudo parece ser relevante quando se começa a observar a cultura da escola. Tem-se a expectativa de encontrar certa “lógica”, certa disciplina e regularidade nas ações, mas o observador se surpreende quando se defronta com situações inexplicáveis e diversas. Não há definição imediata. Restam pistas e indícios. Algumas se diluem com o passar do tempo, outras vão se encadeando e revelando situações novas.

A riqueza das percepções realizadas no decorrer deste processo foram registradas em meu *diário de campo*. Segundo Geertz (1989), o ato de anotar “inscreve” o discurso social, transformando o acontecimento passado, que existe apenas em seu momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente. Os registros do diário de campo relatam o significado que as ações têm para os próprios sujeitos, permitindo descobrir as estruturas conceituais que as inscreveram e construir um sistema de análise para saber por que foram realizadas.

Ao mesmo tempo, estou consciente que tanto as observações quanto os registros, carregam os limites dos meus próprios sentidos. Assim, a observação e a descrição da cultura da Escola do Morro, são também resultado de meus pressupostos teóricos e dos meus códigos de leitura pessoais e sociais, minhas “lentes” para interpretação dos fatos.

Os informantes deste meu trabalho são os sujeitos que tecem a teia de relações estabelecidas na cultura da Escola do Morro, a saber: educandos e educadores que estudam e trabalham com o Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino.

Para complementar minhas observações e registros, elaborei dois questionários: o primeiro trata-se de um formulário com perguntas não-objetivas sobre a realidade sócio-econômico-religioso dos educandos (Anexo I). O mesmo foi preenchido por 100 estudantes das turmas de Séries Finais do Ensino Fundamental, durante as aulas de Ensino Religioso; o segundo, constitui-se num roteiro com questões subjetivas aplicado a oito professores que lecionam para as turmas das Séries Finais (Anexo II).

### **Análise e Organização das Informações**

As descrições do diário de campo e os dados obtidos pelos questionários constituíram um conjunto de informações bastante numeroso. Diante do volume de material produzido a ser organizado e analisado, o pesquisador vê-se às voltas com um grande problema. Geertz (1989, p. 20) chama a atenção para esse fato, quando se refere à etnografia como uma “descrição densa”, ou seja, uma “[...] multiplicidade de estruturas conceituais complexas,

muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e não explícitas, que ele [o pesquisador] tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar”. Cabe ao pesquisador escolher, dentre as estruturas de significação, aquelas cuja base social e importância são relevantes para a análise que pretende empreender, consciente, sempre, de que “o que chamamos de nossos dados são realmente nossa construção das construções de outras pessoas” (GEERTZ, 1989, p.19).

Foi fundamental e necessário um esquema de trabalho que apontasse as possibilidades de análise das informações pertinentes às questões propostas neste estudo. Esteve presente, tanto no momento da coleta como no da organização e tratamento dos dados, a preocupação de trazer à tona as relações dos sujeitos e a maneira estes constroem a cultura da Escola do Morro. Para tanto, os dados coletados por meio dos questionários foram tabulados e sintetizados em uma análise descritiva e posteriormente acoplados às informações do diário de campo.

Isso feito, uma primeira estrutura de organização do estudo foi realizada, ordenando os dados em capítulos, por temáticas afins. A partir dessa estrutura, o aprofundamento da análise deu-se passo a passo, capítulo a capítulo, buscando sempre a melhor forma de apresentar a complexidade, heterogeneidade e diversidade das inter-relações entre os sujeitos, como também as suas múltiplas ações e significações no cotidiano da cultura da Escola do Morro. Assim sendo, este estudo, organizou-se a partir seguinte esquema:

- **Capítulo primeiro** - *Diversidade Cultural e os Desafios das Relações*: além de definir os principais conceitos/termos empregados no decorrer do trabalho, descrevo o humano como um ser sócio-histórico-cultural, que se constrói a partir de um conjunto de relações num processo de apropriação/produção da cultura. É por meio destas relações o humano constrói sua identidade(s), num constante movimento marcado por disputas de poder e por estratégias de resistência.

- **Capítulo segundo** - *Diversidade Cultural no Contexto Atual*: analiso como o projeto da modernidade ocidental construiu as bases do sistema atual da fabricação capitalista de identidades fragmentadas e homogêneas, que (re)produzem socialmente os sistemas de desigualdades e exclusões, por meio de uma concepção de sujeito centrado em si mesmo que anula o Outro em sua alteridade.

- **Capítulo terceiro** - *Diversidade Cultural e Cultura Escolar*: investigo as origens da cultura escolar, uma das dimensões que configura a cultura da escola, destacando os conflitos,

influências, desvios e consensos presentes em sua evolução. A cultura escolar apresenta-se como produto provisório de uma longa cadeia de jogos de poder ideológicos, organizativos e sociais, que vem desempenhando a função de (con)formar a diversidade cultural aos padrões de racionalização e burocratização requeridos por uma sociedade urbano-industrial, a partir do qual os sujeitos são selecionados, classificados, hierarquizados e excluídos.

- **Capítulo quarto** - *O Contexto da Escola do Morro*: descrevo o contexto histórico, social, cultural, econômico e religioso onde está situada a Escola do Morro, tarefa imprescindível para a compreensão dos sujeitos que tecem a cultura deste estabelecimento escolar.

- **Capítulo quinto** - *A Cultura da Escola do Morro*: descrevo e analiso os sujeitos e as relações, concepções, contradições, crenças, limites e resistências que configuram cotidianamente a cultura da Escola do Morro. Demonstro as dificuldades da cultura da escola em reconhecer o significado positivo das diversas identidades religiosas, uma vez que contribuir para a manutenção de estereótipos e preconceitos perante as crenças afro-brasileiras e pentecostais.

- **Considerações Finais**: diante do não reconhecimento da diversidade cultural, neste caso, no aspecto religioso, e a naturalização de preconceitos que legitimam processos de exclusão e desigualdade, proponho a necessidade da escola se desprender da perspectiva monocultural, alterando ritos, ritmos e processos, integrando a diversidade de culturas e identidades. O desafio é buscar outra forma de relacionamento com a diversidade cultural que permita compreendê-las em suas bases lógicas e epistemológicas, abrindo possibilidades para diálogos e interações positivas.

## 1. A DIVERSIDADE CULTURAL<sup>9</sup> e os DESAFIOS das RELAÇÕES

Qualquer atitude, inclusive aquelas que se apresentam como bondosas, pode ser violenta, se não partir de um respeito à singularidade humana (RESTREPO, 1998, p. 65).

A diversidade se manifesta na originalidade que caracteriza os grupos e sociedades que compõem a humanidade. Cada organização social adquiriu formas diversas através do tempo e do espaço, desenvolvendo formas peculiares de fazer história e de constituir memória. É patrimônio comum de todos os povos, apresentando-se como um dos seus mais valiosos bens, que necessitam ser reconhecidos, cuidados e transmitidos<sup>10</sup>. É expressão da riqueza de cada comunidade, portadora de conjuntos de símbolos e significados que servem de referência para a constituição das identidades pessoais e grupais.

A diferença entre culturas é resultado da singularidade de cada grupo social e de seus processos de territorialização<sup>11</sup>. Constatar isso, todavia, não significa negar a existência de características comuns. Um exemplo desse fato são as diferentes tradições religiosas. Embora sejam constituídas por práticas e credos diversos, apresentam características comuns e estão presentes em todas as culturas, de tal modo que não há estudo ou pesquisa que abarque ou quantifique toda riqueza do universo religioso em permanente (re)construção, trânsito, sincretismo e evolução.

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolhas que se oferecem a todos. É uma das fontes do desenvolvimento humano, de ampliação dos horizontes e sentido, na medida em que cada cultura é apenas parte de um mundo complexo que tem muito a aprender com as outras culturas existentes. É resultado de um longo processo de interação histórica

---

<sup>9</sup> Darei preferência ao termo “diversidade” e evitarei utilizar o termo “pluralidade”. Embora ambos sejam amplamente utilizados na atualidade com significados equivalentes, traço uma distinção entre eles, pois de acordo com Houaiss e Villar (2001, p. 2240), pluralidade, do latim *plurális*, refere-se ao fato de algo ou alguém existir em grande quantidade, de caráter múltiplo, não único. Pluralidade então remete à idéia de quantidade e pode anular ou não contemplar a diferença. A diversidade, do latim *diversitas*, relaciona-se àquilo que é diverso, múltiplo, que não é igual, portanto, distinto, variado, diferente.

<sup>10</sup> Cf. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em <http://www.unesco.org.br>. Acesso em 15 jan. 2006.

<sup>11</sup> Os conceitos de território, territorialização e desterritorialização empregados neste trabalho, estão em concordância com a obra do geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert (2006). Para ele, o processo de **territorialização** compreende as relações de domínio e apropriação do espaço pelo humano, de forma concreta ou simbólica, criando mediações espaciais que proporcionem efetivo “poder” de reprodução enquanto grupos sociais (ou enquanto sujeitos), poder este que é sempre multiescalar e multidimensional, material e imaterial, de “dominação” e “apropriação” ao mesmo tempo. “No caso de um indivíduo e/ou grupo social mais coeso, podemos dizer que eles constroem seus (multi)territórios integrando, de alguma forma, num mesmo conjunto, sua experiência cultural, econômica e política em relação ao espaço” (Idem, p. 341).

entre aspectos políticos, econômicos e culturais de diferentes grupos. Decorrente desta múltipla coexistência, caracterizada por sincretismos<sup>12</sup> e permeabilidades, cada cultura incorpora e recria traços de outras culturas.

A variedade de *identidades culturais*, para Langon (2003, p. 79), representa a riqueza de caminhos diversos para enfrentar, de modos diferentes, desafios também parcialmente diferentes:

O desaparecimento *dessa diversidade* significaria o desaparecimento da capacidade humana de dar respostas variadas ao novo; seria a ruptura de uma das condições de possibilidade de reprodução da vida *humana*. O desaparecimento de uma dessas *identidades culturais* representa o *empobrecimento* da humanidade enquanto fecha um dos caminhos abertos, enquanto faz perder uma das possibilidades. A *riqueza* humana depende da preservação da *diversidade* de suas *identidades culturais* e de cada *identidade cultural* (Grifos do autor).

Por meio da diversidade cultural pode ocorrer um desenvolvimento mútuo das diversas culturas em interação, bem como de toda a humanidade. É uma riqueza mesmo quando exige esforços para a melhor com-vivência entre povos e culturas diversas, às vezes divergentes e opostas, permitindo que cada sujeito, no seio de sua cultura, através do esforço de compreensão das outras, obtenha a capacidade de mudança pessoal e cultural.

Neste capítulo, descrevo o humano como um ser sócio-cultural, que se constrói a partir de um conjunto de relações que se dão num determinado contexto histórico, num processo de apropriação/produção da cultura. Como ser inacabado em permanente processo de constituição, o humano busca completar-se e dar sentido à sua vida, a partir da transcendência e da abertura aquilo que lhe é exterior. Ele depende do Outro para humanizar-se, para aprender, para construir sua própria identidade(s), processo este que ocorre em meio a relações de poder, onde sujeitos/grupos hegemônicos tentam classificar/diferenciar os Outros a fim de manter seus privilégios ou sua dominação. Relações estas que não ocorrem passivamente, mas são marcadas por estratégias de resistência por parte do Outro, que em sua alteridade não se deixa dominar.

---

<sup>12</sup> Montero (2001) chama atenção para a dimensão “preguiçosa” do conceito de sincretismo; longe de se apresentar como um processo de troca cultural não conflituosa entre grupos culturalmente distintos que, ao final de um período de convivência, se amalgamariam em um conjunto cultural mais ou menos homogêneo, o sincretismo é um processo marcado por mecanismos de integração, assimilação, disjunção, relações de poder e troca entre diferentes elementos culturais.

## 1.1 O Processo de Humanização

Desde o início da humanidade, em todas as épocas e nos mais diversos contextos sócio-culturais, o mundo se impõe ao humano como constante ameaça (caos) e enfrentá-lo é a única possibilidade para sua sobrevivência (cosmos) (ANDRÉ e LOPES, 1995). Desse enfrentamento, o humano criou formas de comunicação e linguagem, inventou e aprimorou tecnologias e produziu os mais variados tipos de conhecimentos. Mas além dos artefatos e tecnologias necessários para sobreviver, construiu saberes e significados que foram se estruturando e se modificando em níveis cada vez mais complexos.

A humanização só foi possível porque ao construir artefatos para suprir suas necessidades, o humano foi construindo e atribuindo significados às suas experiências. Isso demonstra que o agir humano vai além da pura materialidade: “o desenvolvimento de uma prática impregnada pela reflexão permitiu o desenvolvimento da capacidade de interpretar, nomear, e significar as coisas do mundo e a própria relação com elas” (ANDRÉ e LOPES, 1995, p. 08).

Para Freire (1992, p. 28), o humano é o ser da “práxis<sup>13</sup>”, da reflexão e da relação: “atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolve-o”, condiciona sua forma de atuar”. Está no mundo e com o mundo, pois se “[...] apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna capaz de relacionar-se” (FREIRE, 1991, p. 30).

O humano, portanto, é um ser de relações porque possui necessidades fundamentais, as quais Santos (1997) identifica e situa em três dimensões: a biológica, a social e a transcendental. Na primeira, estão incluídas todas as carências decorrentes do fato de ser um organismo vivo que precisa desenvolver uma série de ações para manter-se vivo. As sociais são decorrentes da necessidade de conviver com outras pessoas para se manter vivo e se realizar. Para se desenvolver, o humano precisa se relacionar com Outros, se ver e se reconhecer em seu semelhante. Necessita do Outro para referir-se como igual e diferente. Igual no sentido de pertencer ao gênero humano, mas diferente como possibilidade de individuação<sup>14</sup>. A base de sua singularidade se ancora no conjunto de relações que mantém

---

<sup>13</sup> Freire (1992) define práxis como a atividade pela qual o humano transforma o mundo e a si mesmo, seja para a alienação seja para a libertação.

<sup>14</sup> O humano se faz humano permanentemente. Está sendo, se fazendo, nunca é.



como seus semelhantes. Já as necessidades transcendentais, procedem da experiência de incompletude, finitude e provisoriedade que perpassam a vida cotidiana, pois “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 55).

O ser humano de natureza finita e inconclusa percebe-se condicionado por fatores genéticos, culturais e sociais, aos quais se encontra sujeito, mas jamais sendo determinado por eles. Movido pela curiosidade, indaga, questiona, busca formas de ser mais e melhor, constrói história. A transcendência surge então como uma atitude de rebeldia do humano contra os limites do cotidiano, buscando superar as condições e limitações por meio do desejo, da intuição e da criatividade. Ao vivenciar situações que estimulam a ruptura provisória das rotinas e a suspensão temporária da lógica cotidiana, percebe-se uma dimensão de sacralidade que se expressa no significado misterioso da existência (ANDRÉ e LOPES, 1995, p. 10). Ao buscar compreender o contexto que o cerca, o humano procurou saber a razão do existir. Consciente de sua finitude buscou respostas para aquilo que lhe é desconhecido a fim de compreender os mistérios que o envolvem. Inquieto, procurou alternativas para acalmar a sua ansiedade, desenvolvendo conhecimentos que lhe deram condições de intervir no meio social e em si mesmo. Para Almeida (1995, p. 52), a transcendência

[...] envolve a ultrapassagem das aparências imediatas, supõe entender a existência enquanto vir-a-ser, enquanto processo. A partir da captação da realidade atual se constrói um projeto, a possibilidade de ser o que ainda não é. A transcendência não permanece presa às situações dadas, mas escolhe e decide, conferindo significado às ações.

A transcendência, portanto, está na raiz da finitude humana. Por isso, é na busca e na descoberta de respostas que transcendem os seus próprios limites, que o ser humano (re)orienta seu sentido sobre a vida, deparando-se também com algo maior, indescritível e indefinível: o sagrado.<sup>15</sup> Catão (1993, p. 17) corrobora afirmando que “[...] na própria existência humana, está sempre presente uma busca de sentido para a vida, que transcende o mundo e a própria vida humana, fazendo-nos recorrer ao mistério”.

A percepção do limite se radicaliza com a presença da morte. Diante dela, a finitude transpõe e instaura-se a provisoriedade:

---

<sup>15</sup> O termo sagrado pode compreendido como uma “[...] relação de significados com o conjunto da existência; relação esta que é mediatiza, mas é também transcendente. Nós captamos esse significado por meio de elementos materiais, mas sabemos que o sagrado não se reduz a esses elementos. Ele comporta o oculto, o invisível, que costura os fatos pelo lado de dentro. Retrata o encontro do homem consigo mesmo e com o mundo. E neste encontro, ocorre um processo de significação” (ALMEIDA, 1995, p. 53).

A certeza da morte estimula o desejo de superação e também abre espaço para um anseio de eternidade. A experiência da morte torna-se um dos alicerces da construção (...) do projeto humano. A subjetividade deixa de estruturar-se a partir dos limites (que a morte agudiza), e sim da possibilidade de superá-los. Não podendo vencer a morte no plano físico, o homem o faz no plano simbólico. O provisório contém em si sementes do eterno (MARTINI, 1995, p. 35)

Assim, a morte, situação limite por excelência, é tão fundamental, que as primeiras manifestações religiosas se concentram no culto dos mortos e por consequência, no culto dos ancestrais (CATÃO, 1993). Essa tentativa de relacionar-se com os que habitam em outro tempo/espaço está expressa na forma de mitos e narrativas sagradas. Nestes, segundo Eliade (1992), os objetos do mundo e os atos humanos adquirem uma valor especial, tornando-se reais, porque participam de uma realidade que os transcende. Os objetos surgem como “receptáculos” de uma força exterior que o diferencia de seu próprio meio, lhe conferindo significado e valor. “Essa força pode estar na substância do objeto ou em sua forma física; uma rocha revela-se como objeto sagrado porque sua própria existência é uma hierofania: incompreensível, invulnerável, ela é aquilo que o homem não é” (ELIADE, 1992, p. 18). Pela narrativa do mito, o humano encontra seu sentido, uma vez que tudo o que ele faz já foi feito antes, “sua vida representa a incessante repetição dos gestos iniciados por outros” (ELIADE, 1992, p. 18), ou seja, dá-se continuidade àquilo que fora iniciado *ab origine* pelos deuses, heróis ou ancestrais.

Por meio dos mitos e de seus símbolos, ocorre a mediação entre imanência (existência concreta) e a transcendência (o caráter simbólico dos eventos). Nesta última, o ser humano consegue superar sua condição de animal e material: “a cosmovisão mítica é parte do esforço da humanidade para integrar-se numa unidade com o mundo e manifesta o certo grau de independência do pensamento frente à realidade imediata” (ANDRÉ e LOPES, 1995, p. 11). Revela-se aí o desenvolvimento de uma razão que organiza o mundo de acordo com seus interesses e necessidades. Esta razão propiciou a construção de conhecimentos não só míticos, mas filosóficos e científicos, que possuem como objetivo último investigar a realidade na tentativa de responder às necessidades da sobrevivência. Cada grupo cunhou coletivamente sua religiosidade, sua filosofia e sua ciência. No entanto, apesar de suas inegáveis contribuições neste processo de humanização, estes saberes não esgotam o mistério que envolve o mundo, o humano e sua existência.

Por fim, é possível afirmar que o humano é convocado para viver *em relação*, pois ele se constitui através delas: a consciência da finitude e as diferentes manifestações do sagrado

presentes no cotidiano, o interpelam, o desafiam e o constituem no sentido de tecer novas e significativas relações, bem como tatear possíveis respostas para seus múltiplos questionamentos existenciais e culturais (RISKE-KOCH, 2007).

### 1.1.1 A Dimensão Sócio-Cultural

A necessidade de sobreviver e de construir significados para a vida, fez com que os humanos se constituíssem *em* relação com a natureza, com determinado grupo social e com o sagrado. Destas relações resultaram conhecimentos que subsidiaram as condições materiais de produção da vida e de sentido à existência (ANDRÉ e LOPES, 19995). Da interpretação da realidade, repleta de desafios e possibilidades, e da elaboração de seus significados a partir da ação que realiza, a humanidade produziu culturas, resultado das experiências e da transformação de seu contexto mediante as práticas sociais. Durante este processo, cada grupo social (re)presenta, (re)cria e (re)elabora um conjunto de conceitos e padrões coletivos formando assim, sua própria *cosmovisão*.

Neste sentido, o humano se *humaniza* na medida em que tece um conjunto de relações sociais em um determinado contexto histórico-cultural, onde todas as aptidões, habilidades, o saber-fazer, são adquiridos no decorrer da vida por um processo de apropriação/produção da cultura. De acordo com Langon (2003), a cultura compreende não apenas os modos de se relacionar com o mundo, com os demais integrantes do seu ou de outros grupos, mas também é fonte de constituição de sentido para cada um dos seus membros.

Para Montiel (2003), a cultura é uma elaboração coletiva na qual os sujeitos se reconhecem, se auto-representam e compartilham visões e significados comuns da realidade que os cerca. Tradicionalmente, as culturas estavam relacionadas a ambientes históricos e espaciais precisos, demarcados por uma etnia, uma língua, uma crença religiosa ou modo de produção específico. Neste caso, as culturas funcionavam como uma espécie de “cimento” que ligava os membros de cada grupo social.

Geertz (1989, p. 103) define cultura como um padrão de significados transmitidos historicamente, um “[...] sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”. Este conjunto composto por signos e símbolos,<sup>16</sup> constituem o

---

<sup>16</sup> GEERTZ (1989, p. 105) compreende símbolos como “[...] qualquer objeto, ato, acontecimento, qualidade ou relação que serve como vínculo a uma concepção – a concepção é o “significado” do símbolo [...]”.

padrão cultural de cada grupo social, uma vez que representam fontes extrínsecas de informações e significados comuns.

O humano, para Geertz (1989), ao contrário dos animais que possuem sua existência determinada pelos instintos, é “frouxamente” determinado por fontes de informações intrínsecas, e por isso as fontes extrínsecas passam a ser vitais. São os padrões culturais que fornecem “programas” para a instituição dos processos sociais e psicológicos que orientam o comportamento individual. Neste sentido, cultura pode ser vista não só como complexos padrões de comportamento (costumes, tradições, hábitos,...) mas também como um conjunto de mecanismos de controle (planos, receitas, regras, instruções) para orientar o comportamento.

O homem é o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, para ordenar seu comportamento (...) Isso porque a sua qualidade não-simbólica não é lhe dada suficientemente pela genética. A cultura é condição essencial para a especificidade humana” (GEERTZ, 1989, p. 56 e 58).

Ao nascer, cada pessoa em particular encontra estes símbolos como dados, permanecendo em circulação após sua morte, com alguns acréscimos e alterações, mas enquanto vive, se utiliza deles para orientar-se na vida. Por isso, Geertz (1989) defende que a cultura não surgiu após o homem estar biologicamente “acabado”, mas esta foi essencial na sua evolução. Todo o sistema de símbolos significantes criou para o humano um novo ambiente ao qual ele foi obrigado a adaptar-se, o que o fez depender cada vez mais de fontes culturais (acumulado de símbolos significantes). “Sem os homens certamente não haveria cultura, mas sem cultura não haveria homens. [...] Nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não da cultura em geral, mas formas particulares de cultura”. Portanto, os humanos são artefatos culturais, uma vez que suas idéias, valores, ações, emoções são produtos culturais, “[...] produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos [...]” (GEERTZ, 1989, p. 61).

As culturas modelaram os humanos e continuam os modelando. Ela fornece o vínculo entre o que os sujeitos são capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. “Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (GEERTZ, 1989, p. 64).

### 1.1.2 As Relações Sociais

Se o humano é um ser sócio-cultural, que se constrói a partir de um conjunto de relações sociais que se dão num determinado contexto histórico-cultural, num processo de apropriação/produção da cultura, a identidade humana se constitui por meio de dois planos. O primeiro diz respeito ao **sujeito**, ser indiviso, dotado de necessidades próprias e que vive cada uma das etapas de seu desenvolvimento, desde a sua fecundação até sua velhice (ANDRÉ e LOPES, 1995). A noção de sujeito aqui empregada, remete ao ser capaz de apreender e construir seus próprios referenciais simbólicos durante o processo de humanização. Da natureza de sujeito deriva sua “capacidade de criar seus próprios atos e de fazê-los depender de si, tornando-os seus, incorporando-os a si e, de certo modo, constituindo-se neles” (SIDEKUM, 2003, p. 238). Esta constatação permite estabelecer uma distinção entre sujeito e indivíduo, uma vez que **indivíduo** pode ser definido como aquele que aceita e se adapta docilmente aos referenciais externos elaborados pelo modelo social e “amolda” sua prática aos objetivos do sistema cultural que está inserido. O indivíduo somente é livre para escolher entre uma diversidade de opções postas *para* ele, mas não *por* ele (RUIZ, 2003).

Ser sujeito supõe uma abertura que possibilita a comunicação com o mundo externo a si, no qual vai se modificando, assimilando valores e significados que vão determinando sua figura singular, sua história, sua(s) identidade(s). É a partir da exterioridade, das relações, que os sujeitos vão constituindo uma imagem de si mesmos, por meio de um processo de identificação<sup>17</sup>.

Para Souza Santos (1999), identidade é sempre uma pausa transitória num processo de identificação. Os grupos sociais, tal como os sujeitos, acumulam, ao longo do tempo, diferentes identidades e em cada momento podem dispor de várias identidades complementares ou contraditórias. Para tal, é necessário um processo de diferenciação, ou seja, a separação entre o eu e o Outro, entre o nós e o resto. O resultado disso é a auto-referência, momento espetacular da criação da identidade, constituída pela soma partilhada de

---

<sup>17</sup> O filósofo Heidegger, na obra *Ser e Tempo* (1993), discorre sobre a singularidade existencial de cada ser humano. Utilizando a expressão *da-sein*, traduzida como *ser aí*, o humano é um ente de abertura, possibilidade, transcendência dentro de uma temporalidade. Ele nunca é, *está sendo* pela constante busca de ser enquanto possibilidade (ontologia). Não possui uma identidade fixa, fechada em si mesmo, mas encontra-se imerso num contínuo processo de **identificação**. O ser humano se sente finito, e ao mesmo tempo, busca a infinitude como possibilidade. Essa tensão entre finito/infinito causa angústia, temor, ansiedade. Entre a busca e sua concretude, há um abismo, há possibilidades. Essa experiência, no entanto, é singular, pode ser partilhada, não imitada.

símbolos e significados culturais. No entanto, a identificação não ocorre por si mesma, ela necessita, para construir-se, do reconhecimento<sup>18</sup> do Outro.

Ao identificar-se, o humano descobre-se como um ser finito, provisório, inacabado. Sua condição de natureza o determina, o “limita” no uso de sua própria liberdade. Suas escolhas e decisões são feitas diante de valores determinados e limitados pela natureza e pela cultura. Esta constatação representa o **segundo** aspecto do processo da construção da identidade do sujeito, justamente porque o contexto sócio-cultural, composto pela família, pelo trabalho, pela educação, pelo lazer, pela religião, entre outras instituições, “condiciona” as formas concretas de produção da vida. Desse modo:

A pessoa desenvolve a consciência de si mesma a partir da integração entre o plano individual e o plano sócio-cultural. As diferentes relações – com a natureza, com os semelhantes, com o Transcendente e consigo mesmo - construídas ao longo do tempo, caracterizam nossa maneira de ser e de estar no mundo (ANDRÉ e LOPES, 1995, p. 06).

Portanto, o processo de construção da identidade pessoal e cultural se faz nesta “tensão” e interação entre o individual e sócio-cultural. Essa complexa interação atravessa radicalmente a vida dos sujeitos, pois diante das limitações, cada um procura reelaborá-las a seu favor, através de uma inserção criadora na coletividade (MARTINI, 1995, p. 34). Consequência da contínua evolução e transformação, cada sujeito/grupo cultural, por meio da capacidade de variabilidade e adaptação, foi adquirindo formas diversas no decorrer do tempo, manifestando-se na originalidade e na diversidade de identidades que caracterizam as sociedades que compõem a humanidade.

A diversidade cultural é condição de possibilidade de reprodução da vida especificamente humana, uma vez que o processo de humanização se dá sempre num grupo humano no seio de uma ou várias culturas. Somente haverá nomeadamente seres humanos lá onde se pode ser *humano* de modos *diversos* (LANGON, 2003). Por conseguinte, através de sua dimensão comunicativa e criativa, estas mesmas culturas desencadeiam um processo intenso e constante de interação e intercâmbio entre sujeitos e sociedades diferentes, tornando a *diversidade cultural* a maior característica do gênero humano.

---

<sup>18</sup> **Conhecer**, do latim *cognoscer*, significa aprender a conhecer, procurar saber, tomar conhecimento de, ter consciência. **Reconhecer**, do latim *recognosco*, refere-se ao ato de conceber a imagem de algo ou alguém que se revê ou distingue por certos caracteres (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 802 e 2403). Neste trabalho, entendo conhecer ou re-conhecer como ato necessário no sentido de elevar o Outro à condição de sujeito.

### 1.1.3 Identidades e Diferenças

As identidades estão sempre em (re)definição de “fronteiras”, num movimento contínuo, de (re)demarcação de *territórios*,<sup>19</sup> de (re)construção de limites e riscos<sup>20</sup> entre o “nós” e os “Outros”. Os territórios são instrumentos simbólicos necessários para a distinção na relação com outros territórios. Todos os que vivem dentro de seus limites tendem a serem vistos como iguais, tanto por estarem subordinados a um mesmo tipo de controle, quanto pela relação de diferença que se estabelece entre os que se encontram no interior e os que se encontram fora de seus limites (HAESBAERT, 2006). No entanto, o Outro nem sempre está do outro lado da “divisa”, mas pode estar no interior de uma mesma cultura: “As culturas desenvolvem-se sempre em condições contextuais determinadas, como processos abertos, em cuja base se encontra o princípio do tratamento, da interação e do intercâmbio para com o outro” (SIDEKUM, 2003, p. 292).

As identidades culturais estão em constante (re)elaboração: não são fixas, estáticas e acabadas, mas em permanente (re)construção. Elas se des-re-territorializam<sup>21</sup>, se des-re-fronteirizam, apontando para uma dialética contínua da tradição e da novidade, da coerência e da dispersão, do “nós” e do “Outro”, do que se tem sido e daquilo que está sendo. Estão em movimento, pois são constantemente “negociadas” num processo de interação social. Nenhuma identidade é imóvel, fixada de uma forma que vá persistir para sempre no tempo e no espaço. “A identidade de um grupo social é uma criação coletiva que se configura no tempo, na história e, portanto, está em permanente devir” (MONTIEL, 2003, p. 24).

Cada sujeito pode estar dotado de uma série de identidades ou munido de vários pontos de “referência”, mais ou menos estáveis, os quais ativa sucessiva ou simultaneamente

---

<sup>19</sup> Para Haesbaert (2006) território pode ser entendido como processo de domínio político-econômico e/ou de apropriação simbólico-cultural do espaço pelos grupos humanos. É resultado da interação e controle do/pelo espaço, relações de poder em sentido amplo, ao mesmo tempo de forma mais concreta (dominação) e mais simbólica (apropriação). Não há como definir sujeito, grupo, sociedade sem inseri-los num determinado contexto geográfico, ‘territorial’. A carga simbólica do território é tamanha, que ele atua como um “construtor de identidade, talvez o mais eficaz de todos”.

<sup>20</sup> “[...] risco é desenho não só quando quer *compreender* ou *significar*, mas ‘fazer’, *construir*. [...] o risco – o traço é tudo, tem carga, é desenho com uma determinada intenção – é o *design*” (COSTA, 2001, p. 39).

<sup>21</sup> Desterritorializar na concepção de Haesbaert (2006) significa diminuir ou enfraquecer o controle das “fronteiras” (áreas demarcadas) aumentando a dinâmica, a fluidez e a mobilidade. “Não há território sem existir a possibilidade de saída dele, ou seja, desterritorialização, e ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte” (idem, p. 99). Em suma, desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, é a operação da linha de fuga, e a reterritorialização é o movimento de construção de um novo território, uma vez que o espaço é algo sempre em processo, em permanente “tornar-se” (idem, p. 106). É movimento, nunca é algo fixo. É um contínuo encontro. “A vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios, fundando novos. A escala espacial e a temporalidade é que são distintas” (idem, p. 138).

segundo os contextos culturais que vivencia (SALAS ASTRIN, 2003). A identidade é construída e se desenvolve por meio de elementos simbólicos: ela é uma trama que se tece pelas relações do sujeito com a realidade e a cultura, numa intersecção criativa da práxis e sua interpretação. Essa trama é sempre complexa e integra uma multiplicidade de fatores dificilmente numeráveis ou programáveis. No entanto, ela nunca se esgota num único modo universal de ser sujeito ou numa única forma de construir-se como sujeito.

A configuração das identidades fornece aos sujeitos ou a um determinado grupo social, a auto-percepção, o “pertencimento”, com valores, códigos de comportamento, significações e sentidos existenciais próprios, que servem de referência para o processo de identificação e reconhecimento pelos Outros (MONTIEL, 2003). Cada cultura fornece elementos simbólicos para a constituição de identidades específicas, *diferenciadas*. Essas identidades “demarcadas”, “diferentes” *com-vivem* no seio de uma mesma sociedade e são desafiadas a co-existir na tensão da diferença e no enriquecimento pela diversidade.

Portanto, ao se abordar a questão da identidade, automaticamente se abordará a questão da diferença. São temas inseparáveis, uma vez que ambas são produzidas pelas relações sociais no interior das culturas. Embora seja uma tarefa complexa apresentar uma discussão que contemple identidade e diferença, devido a diversidade de abordagens, faz-se necessário a definição destes conceitos tendo em vista os objetivos propostos neste trabalho.

*Identificar* significa reconhecer algo ou alguém por meio de características que determinam sua “mesmidade”, sua unidade e sua individualidade. *Diferenciar* é estabelecer variações, diversificações, distinções, entre dois ou mais seres ou coisas. Estas noções remetem ao *princípio dos indiscerníveis* proposto por Leibniz (1988), de que não há no universo dois seres idênticos e que sua diferença não é numérica nem espacial ou temporal, mas intrínseca, ou seja, cada ser é em si diferente de qualquer outro<sup>22</sup>. Assim, a diversidade é um fenômeno natural, que ordena e constitui a essência dos seres. Identidade e diferença atuam como princípios organizadores do pensamento, que nascem da tentativa de se

---

<sup>22</sup> Leibniz em sua filosofia, reelabora o pensamento cartesiano. Enquanto Descartes formula uma concepção geométrica e mecânica dos corpos, Leibniz (1988) constrói uma concepção dinâmica. Para ele, os seres não são máquinas que se movem, mas são forças vivas. A matéria, seria uma força que gera movimento, atividade. Desta premissa, Leibniz (idem) chega à idéia de que o universo é composto por unidades de força, as quais ele denomina de *mônadas*, que significa ‘substância real’. A mônada não é divisível, não é material, mas é força, é energia, vigor, capaz de atuar e produzir movimento. Têm qualidades, são distintas e incomunicáveis entre si e também mudam de modo contínuo segundo suas possibilidades internas. Nesta lógica, o universo não é senão um conjunto de mônadas. Cada mônada, a partir de seu lugar, representa ou reflete o universo inteiro, ativamente. As coisas do mundo são indiscerníveis quando são iguais e uma mônada é totalmente diferente de outra. A quantidade das mônadas é infinita, mas cada mônada é diferente uma da outra.



compreender biológica e socialmente a realidade das coisas. Neste sentido, os sujeitos e as comunidades, enraizados em culturas diferentes, estão pré-dispostos a distinguir-se, a reconhecer-se ou não, a coexistir em conjunto ou a eliminar-se (SALAS ASTRAIN, 2003).

Para Hall (2003), a identidade é formada ao longo do tempo pelas relações estabelecidas com os Outros e pelo modo como cada um imagina ser visto por eles. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos que não são unificadas ao redor de um “eu”. Assim, a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais se é representado ou interpelado pelos sistemas simbólicos culturais. Woodward (2003) corrobora ao afirmar que a identidade é sempre relacional: depende, para existir, de algo fora dela, de uma outra identidade a qual não é, que fornece as condições para que ela exista. A diferença pode ser entendida como aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções: “identidade é o que sou e a diferença é o que não sou”.

Na visão de Munanga (2003, p. 38) a identidade é a fonte de sentido e de experiência para os sujeitos: “é um processo de construção de sentido, a partir de um atributo cultural, ou de um conjunto coerente de atributos culturais, que recebe prioridade sobre as outras fontes”. Para o autor, é possível a existência de uma identidade humana, mas esta identidade é sempre diversificada, segundo os modos de existência ou de representação, das maneiras de pensar, de julgar e de sentir próprio de cada comunidade cultural. Dentro deste contexto, um mesmo sujeito pode possuir uma pluralidade de identidades, que podem gerar tensões e contradições, tanto na imagem que este possui de si como na sua ação na sociedade<sup>23</sup>.

Portanto, identidade e diferença são produtos sociais, culturalmente construídas pelas relações dos sujeitos munidos de uma *perspectiva*/posição da qual se situam para “criar” a realidade, tendo por base os processos de comparação, diferenciação e reconhecimento<sup>24</sup>.

Destaco, a partir destas constatações, a importância política de se estabelecer uma distinção entre a *diferença* como um fenômeno *natural* e a *diferença* enquanto um produto

---

<sup>23</sup> Munanga (2003, p. 38) distingue três formas de identidade provenientes de origens diferentes: a primeira, a qual denomina identidade legitimadora, é aquela elaborada pelas instituições dominantes e/ou por grupos que se encontram em posições privilegiadas na sociedade, a fim de estender sua dominação sobre os demais sujeitos; a segunda, a identidade de resistência, produzida pelos sujeitos que se encontram em posição/condições desvalorizadas ou estigmatizadas pelas identidades dominantes da sociedade; a terceira, identidade-projeto, é empregada quando relacionada aos sujeitos que constroem uma nova identidade buscando redefinir sua posição na sociedade, transformando e minando o conjunto da estrutura social dominante.

<sup>24</sup> “A nossa identidade é formada pelo reconhecimento ou por sua falta ou pela má percepção que os outros têm dela. Um sujeito ou um grupo cultural pode sofrer um grande prejuízo se os demais sujeitos e grupos culturais que o rodeiam desenvolvem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles” (MUNANGA, 2003, p. 44).

*social*: a primeira, refere-se aos atributos e características humanas que possibilitam *distinguir* um sujeito dos demais em sua irrepetibilidade, singularidade e alteridade. A segunda, a diferença como produto social, diz respeito ao processo no qual, por meio de representações sociais construídas por relações desiguais de poder, o Outro é *fabricado* como “diferente”. Este *produto identitário*, forjado socialmente pode colocar uma identidade como *norma* e *referência* para classificar os Outros como *iguais* ou *diferentes*, normais ou anormais, para incluí-los ou a excluí-los, para reconhecê-los ou simplesmente para eliminá-los.

Para aprofundar esta complexa questão, apresento nos dois próximos itens, uma discussão em torno do humano enquanto rosto, face e alteridade, e em seguida, como se dá a construção da diferença pelas relações de poder no campo social.

## 1.2 O Humano como Rosto, Face e Alteridade

O humano enquanto ser inacabado e em permanente processo de constituição, constrói seu modo de ser a partir da abertura ao novo, ao distinto, ao sagrado, ao Outro. Para Makiuchi (2005), os primeiros homínidos somente emergiram do mundo natural do qual estavam mergulhados, quando se separaram dele, *distinguindo-se* por meio da percepção do mundo como algo diferente de si mesmos, como um Outro, separado e distante. Esta *separação* é a emergência da identidade humana e se dá simultaneamente ao surgimento da alteridade, uma vez que “*somos o que somos porque o outro existe e sua existência nos afirma*” (MAKIUCHI, 2005, p. 29).

Segunda a autora (2005), a alteridade representa esta *ruptura* com o mundo natural, que se dá a partir da separação e distinção. “Esta fratura dilacera o ser humano: ele é incompleto, infinitamente distante do outro, solitário e se faz como paradoxo, pois o ser humano se percebe separado do mundo e ao mesmo tempo imerso nele – distante e distinto” (MAKIUCHI, 2005, p. 29). Deste processo resulta o desejo de *união* jamais saciado por completo. Na tentativa desesperada de superar a distância da separação, emerge a *relação* como meio mais eficaz de aproximar-se, dialogar, compreender, unir-se ao Outro.

A identidade humana depende das relações dialógicas estabelecidas com os Outros, que se constituem como fontes doadoras de sentido. Este Outro que difere na relação entre os sujeitos, grupos ou culturas, nas palavras de Oliveira (2003, p. 173), é “[...] aquele que anda diferente, que fala diferente, que vê o mundo com outros olhos, que tem cor da pele diferente, que crê de modo diferente, que deseja e se identifica de outro modo, que pertence à outra

cultura, a outra geração ou a outra classe social”. Este Outro é percebido pela autora como “presença/presente”, presente que é conteúdo, doação, entrega, procura, espera ansiosa. Presença, enquanto *ser e estar* em sua historicidade, provisoriedade, inconclusão, limitação e busca.

É no exercício do diálogo<sup>25</sup> com o Outro que o ser humano gesta a possibilidade de se flagrar também como um “diferente” e um “Outro” diante de alguém “Outro”. Dialogar só é possível se a relação for pautada pelo respeito e pelo reconhecimento da legitimidade do Outro:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO apud SILVA, 2003, p. 101).

O Outro, o diferente, remete à alteridade. Para Abbagnano (2000, p. 276) é a diferença que determina a alteridade, que por sua vez, não implica em si nenhuma determinação, pois “[...] as coisas só podem diferir se têm em comum a coisa em que diferem”. Alteridade para o autor é “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (idem, p. 34). Nesta direção, Houaiss e Vilar (2001, p. 169) afirmam que etimologicamente alteridade deriva do latim *alter*, que significa *outro* e de *alter ego*, um *segundo eu*, e a definem como sendo a “natureza ou condição do que é outro, do que é distinto. Situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença”.

Perceber o Outro em sua alteridade implica reconhecê-lo em sua diferença. Implica também *acolhê-lo* em sua realidade concreta, sócio-histórico-cultural, pois o humano *depende* do Outro para humanizar-se, para aprender, para construir sua própria identidade(s), já que é pelas relações com o não-eu que este se constitui, por meio de um contínuo processo de abertura, de saída de si, num constante movimento de criar laços e pontes com o Outro.

No entendimento de Ebeling (1988), a palavra latina *coram*, que pode ser entendida como “face a” ou “na presença de”, pode ajudar na compreensão dessa relação entre o eu e o

---

25 “Dialogar é exercitar essencialmente o ouvir; é conhecer o outro em diferentes espaços e situações; é buscar compreender na alteridade” (OLIVEIRA, 2003, p. 178).

não-eu, a identidade e a diferença, uma vez que “[...] algo é definido como tal não em si, mas na sua relação para fora, para com o outro, ou melhor: a partir do outro” (EBELING, 1988, p. 153). Nesta relação de *face a face*, na presença um do Outro, o decisivo está no *olhar*, que pode ser tanto *ativo* (o momento de olhar) como *passivo* (o momento de ser olhado). A interação entre faces (*coram*) extrapola o mero confronto entre os sujeitos, no qual o humano gesta a possibilidade de se perceber na *percepção* do Outro, num ato imanente e transcendente, descobrindo a si mesmo, pois ao *encontrar-se* com os Outros, encontra a si mesmo.

Para o autor (1988), o mais difícil de descrever no ser humano é a sua face, *coram*, porque ao olhar literalmente para fora de si, acaba revelando algo que está em seu íntimo, em sua subjetividade, que escapa a qualquer definição:

A face do ser humano, ao menos quando está voltada para mim, não me dá espaço e tempo para observação e descrição. É que nessa situação eu mesmo me descubro como olhado, como observado, o que tem como consequência que de minha parte eu desvie o olhar ou esteja totalmente ocupado em resistir ao olhar que me é dirigido. Minha presença está determinada agora pela presença de alguém outro. É verdade que diante dum outro posso desviar o olhar, mas não simplesmente ignorá-lo [...] (EBELING, 1988, p. 154).

A profundidade da questão para a qual conduz a relação *coram* só se revela no encontro do eu com o Outro. Nesse relacionamento, no qual o humano necessita estar e no qual se descobre a si mesmo, de modo que sem ele nem seria humano, confundem-se as maneiras de como ele se encontra com os Outros, como os Outros se encontram como ele e como este se encontra consigo mesmo. Em suma, o humano, para constituir sua identidade e subjetividade, não o faz centrado em si mesmo, como ser autônomo e independente, mas é determinado pelas relações que mantém com o diferente, com o Outro, pela e na *exterioridade*.

Neste sentido, grande contribuição para a compreensão da complexidade das relações humanas é dada pelo pensamento filosófico de Emmanuel Levinas. Em *Totalidade e Infinito* (1980), o autor define o Outro como *rosto*, contendo em si a própria transcendência: o início da abertura e da significação. O rosto é sempre o rosto de alguém, enquanto o eu ainda não é ninguém. O Outro se revela pelo rosto, mas se manifesta pela palavra. É na resposta que o Outro provoca que o eu pode vir ser. Mas para responder ao chamado/apelo do Outro é preciso ter responsabilidade. O emergir do rosto do Outro no mundo do eu, obriga-o a tornar-se co-responsável pelo Outro. Diante do rosto do Outro, a atitude humana é dizer: “eis-me

aqui”. O eu precisa responder, mesmo que venha a se calar, pois ele é subordinado ao Outro<sup>26</sup>. A resposta à interpelação do Outro é obrigação.

Outrem permanece infinitamente transcendente, infinitamente estranho, mas o seu rosto, onde se dá a sua epifania e que apela para mim, rompe com o mundo que nos pode ser comum e cujas virtualidades se inscrevem na nossa *natureza* e que desenvolvemos também na nossa existência (LEVINAS, 1980, p. 173).

O rosto é epifania, é revelação de um futuro incerto e imprevisível. É a novidade que clama ao mundo do eu. Está presente e não pode ser transformado em conteúdo. Não é compreendido, englobado, nem abarcado pelos sentidos:

Quando se vê um nariz, os olhos, uma testa, um queixo e se podem descrever, é que nos voltamos para outrem como para um objeto. A melhor maneira de encontrar outrem é nem sequer atentar na cor dos olhos! Quando se observa a cor dos olhos, não se está em relação social com outrem. A relação com o rosto pode, sem dúvida, ser dominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele (LEVINAS, 1982, p. 77).

Relacionar-se com o rosto é mergulhar na transcendência. Do rosto emerge a ética. Na relação ética, o Outro convoca pelo apelo<sup>27</sup>. O Outro é transcendente, mas o eu só pode responder na imanência. Não há igualdade, mas diferença. O social se institui na relação de cada um com sua diferença, porém, ao colocar-se na relação com o rosto do Outro, o eu não pode afirmar sua diferença, pois é a diferença do Outro que o constitui.

[...] há a própria verticalidade do rosto, a sua exposição íntegra, sem defesa. A pele do rosto é a que permanece mais nua, mais despida. A mais nua, se bem que de uma nudez decente. A mais despida também: há no rosto uma pobreza essencial; a prova disto é que se procura mascarar tal pobreza assumindo atitudes, disfarçando. O rosto está exposto, ameaçado, como se nos convidasse a um ato de violência. Ao mesmo tempo, o rosto é o que nos proíbe de matar (LEVINAS, 1982, p. 77-78).

Para Bensussan (2007), Lévinas propõe uma relação inter-humana, uma relação ao infinito, onde o rosto não é um lugar, mas um *não-lugar*, um *traço*, que não aceita qualquer definição, pois a tentativa de imprimir um conceito significaria *finitizar* o infinito. O Outro é

---

<sup>26</sup> Para Levinas (1980, p. 174), o discurso põe em relação o que permanece essencialmente transcendente. A linguagem, que consiste em apresentar o transcendente, é uma relação entre seres separados. “A palavra diz-se quando mais não seja pelo silêncio guardado e cujo peso reconhece a evasão do Outrem. O conhecimento que absorve outrem se coloca logo no discurso que lhe dirijo. Falar, em vez de “deixar estar”, solicita outrem. A palavra dirime sobre a visão”.

<sup>27</sup> A relação com o rosto, com o Outro absolutamente outro que o eu não pode conter, é uma relação sem violência, na paz com a alteridade absoluta. “A “resistência” do outro não me faz violência, não age negativamente, tem uma estrutura positiva: ética. A primeira revelação do outro, suposta em todas as outras relações com ele, não consiste em apanhá-lo na sua resistência negativa e em cercá-lo pela manha. Não luto com um deus sem rosto, mas respondo à sua expressão, à sua revelação” (LEVINAS, 1980, p. 176)

aquele que é: ao ser definido perde sua essência. Não há conceito ou palavras que possam definir o Outro, uma vez que este precisa ser compreendido em sua alteridade, em sua nudez, em sua diferença e originalidade. O rosto do Outro só pode ser entendido por sua indefinição. O Outro não é, está sendo: não é um fenômeno, algo que se possa ver ou tocar, está além de todas as figuras dadas pela sensibilidade.

Em Lévinas (1980) a figura do sujeito não corresponde à concepção clássica moderna; é um sujeito *alterizado*. “O eu não é um ser que se mantém sempre o mesmo, mas um ser cujo existir consiste em identificar-se, em reencontrar a sua identidade através de tudo o que lhe acontece” (idem, p. 24). Não tem lugar o idêntico, a mesmidade. O sujeito é nômade, exilado, estrangeiro, pois é interpelado a sair de sua interioridade, de sua casa, de sua territorialidade, para se por à caminho do Outro e, por conseguinte, da sua liberdade:

O estrangeiro quer dizer também o livre. Sobre ele não posso *poder*, porquanto escapa ao meu domínio num aspecto essencial, mesmo que eu disponha dele: é que ele não está inteiramente no meu lugar. Mas eu, que não tenho conceito comum com o Estrangeiro, sou, tal como ele, sem gênero (LEVINAS, 1982, p. 26).

A questão do Outro se torna a questão chave na definição do humano, que se constitui pela relação face-a-face e não pelo poder. A presença do rosto trás a significação da transcendência. No entanto, não se pode fazer a experiência do rosto, porque não se pode ir ao encontro e voltar a si sem se transformar pelo Outro. A identidade emerge quando o sujeito passa pela experiência de desapropriação de si. É um exílio constante, sem ponto de chegada ou partida. Nesta lógica, os humanos não procuram mais a si mesmos, mas uns aos Outros pela relação alteritária do face-a-face.

O rosto recusa-se à posse, não se submete ao controle pelo eu. Pela sua revelação transcendente, o rosto resiste a qualquer tentativa de apreensão: “[...] a expressão que o rosto introduz no mundo não desafia a fraqueza dos meus poderes, mas o meu poder de poder” (LEVINAS, 1980, p. 176). O Outro paralisa o poder uma vez que diz *não* contra os poderes do eu. O Outro resiste com toda sua forma às manifestações imprevisíveis da liberdade do sujeito. O rosto representa a resistência ética que se revela por sua ligação com o infinito.

### 1.3 O Humano entre as Relações de Poder e as Estratégias de Resistência

O relacionamento com o Outro como rosto e alteridade, pressupõe o reconhecimento de sua *diferença* absoluta, legítima, imprescritível e infinita. Essa relação a partir do rosto é a revelação do Outro que exige respeito e acolhida, porque assim como o “Outro é para mim, eu também sou outro para o Outro”. Seria o que Baudrillard e Guillaume (1994, apud Skliar, 2006) definem como *alteridade radical*:

Em toda configuração do outro existe um outro próximo, isto é, um outro que eu não sou, um outro que é diferente de mim, mas o qual eu posso ver, materializar, compreender, e inclusive assimilar; também existe um outro radicalmente diferente de mim, um outro que é (in)assimilável, incompreensível e ainda mais, sobretudo, um outro impensável.

No entanto, para estes filósofos, o que a modernidade ocidental<sup>28</sup> tem feito, desde seu início, não é senão reduzir toda a *radicalidade do Outro* na figura do *Outro próximo*, na tentativa de eliminar, extinguir, anular sua *diferença legítima*. A alteridade do rosto do Outro representa uma *ameaça* ao projeto moderno de construção de identidades “harmônicas” fundadas nos princípios do idêntico, da autonomia e da liberdade individual. A desconsideração das diferenças resultou no empobrecimento da relação alteritária do face-a-face e da transcendência que emerge do rosto do Outro. Colonizada, a diferença cedeu lugar ao mesmo, ao idêntico. O “eu” tomou lugar na história e assumiu centralidade na cultura ocidental, deixando às margens a diversidade. Minimizou-se a necessidade da proximidade, da relação e a co-responsabilidade pelo Outro.

O outro deixou de ser um objeto de paixão para converte-se em objeto de produção. Pode o outro, em sua alteridade radical e em sua singularidade irreduzível, ter se mostrado perigoso ou insuportável e por isso foi necessário exorcizar sua sedução? Ou será simplesmente que a alteridade e a relação dual desapareceram progressivamente com o aumento da potência dos valores individuais e com a destruição dos valores simbólicos? (BAUDRILLARD e GUILLAUME apud SKLIAR, 2006, p. 64).

Segundo Skliar (2006), vive-se uma época de fabricação do Outro: ele é construído como *diferente*, fixado, transformado, subordinado, minimizado pelas relações de poder, negado em sua dimensão infinita e transcendente, reduzido a um simples ser/objeto do mundo. Esta produção do *diferente* é o reflexo de um longo processo de “*diferencialismo*”, no qual houve, por meio da separação e do enaltecimento de características, marcas e

---

<sup>28</sup> No capítulo seguinte, contextualizo o que compreendo por projeto moderno ocidental.

territorialidades de algumas identidades, o desprestígio social de uma grande variedade de diferenças legítimas.

A *fabricação* social das diferenças se dá pelas relações *desiguais* de poder. É pelo poder que historicamente grupos se tornaram culturalmente hegemônicos e instituíram sua identidade como *norma* e *referência* para a classificação dos Outros como *iguais* ou *diferentes*. Neste processo, a marcação da diferença é sustentada pela exclusão e por suas representações no social. Woodward (2000) defende que todas estas práticas de significação e representação da diferença, produzem significados que envolvem as relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. Portanto, diferentes diferenças têm sido permanentemente produzidas e preservadas por meio de relações de poder.

Para Moreira (2002, p. 18-19), não há como analisar as diferenças sem levar em conta que “[...] determinadas ‘minorias’, identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem ‘o outro’, ‘o diferente’, o ‘inferior’”. As relações de poder desempenham papel crucial, auxiliando a (con)formar os modos como sujeitos e grupos reagem à realidade cultural.

Louro (2001, p. 47) também argumenta que as atribuições das diferenças estão sempre implicadas com relações de poder: “a diferença é nomeada *a partir* de um determinado lugar que se coloca como referência”. Quem não se encontra no “centro”, está nas margens e é excluído. Quem é o detentor da referência também o é o portador do poder. Por isso, a autora defende que é essencial pensar no *exercício do poder*; exercício que se constitui por “[...] ‘manobras’, ‘técnicas’, ‘disposições’, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas” (Idem, p. 39).

Os sujeitos, por meio de suas práticas sociais, tecem relações, trocas, negociações, combinados, avanços, recuos, alianças, embates ou revoltas. São “jogos” em que os participantes estão sempre em atividade, mas frequentemente os sujeitos que foram “manobrados” pelo poder da identidade hegemônica, são colocados em situação de subordinação e submissão. É no interior das “redes de poder”, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, que são instituídas e nomeadas as *diferenças* e desigualdades:

Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre



historicamente contingente – ela é dependente de uma situação e de um momento particulares (LOURO, 1997, p. 50).

As relações entre as distintas identidades culturais, assim como as tentativas, por partes de diferentes grupos, de afirmação em políticas e práticas sociais, são complexas, tensas, competitivas, imprevisíveis. Esse panorama conflituoso, pleno de avanços e recuos, evidencia-se tanto nos noticiários que veiculam guerras, agressões, perseguições e discriminações, como no cotidiano onde se convive com a violência, com o fundamentalismo, com a xenofobia, com o ódio e com a exclusão social (MOREIRA, 2002, p. 19).

Na afirmação de Hall (2000), a sociedade atual é atravessada por diferentes divisões e antagonismos que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito”, isto é, diferentes posições de identidades, formados por meio do processo de diferenciação no interior de jogos de poder e de exclusões. Nestes, o processo de construção da identidade acontece em meio a uma luta constante entre as relações de poder, onde certos sujeitos classificam os Outros e avaliam suas posições, tanto nas relações como nas estratégias simbólicas de apresentação e de auto-representação.

Ao se abordar a questão das relações de poder, não se pode desconsiderar as contribuições de Michel Foucault<sup>29</sup>. Ele desorganiza as concepções usuais de poder, que remetem à sua centralidade e à sua posse, constatando que o mesmo é exercido em muitas e nas mais variadas direções, com efeitos múltiplos, na forma de uma “rede capilar” no interior das sociedades. “O poder nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede” (FOUCAULT, 2005, p. 183).

O que caracteriza o poder é que ele coloca em jogo relações entre sujeitos/grupos, desencadeando um conjunto de ações que se induzem e se respondem mutuamente, onde “alguns” exercem poder sobre outros. O *exercício* do poder se dá por meio da produção e da troca de signos, bem como por técnicas de adestramento, procedimentos de dominação, obediência e por processos de distinção e hierarquização (FOUCAULT, 1995).

---

<sup>29</sup> Embora a concepção de sujeito desenvolvida por Foucault (1995), como um ser que está *sujeito* à alguém pelo controle e dependência, ou preso à sua própria identidade por uma consciência/autoconhecimento, seja discordante da concepção de sujeito defendida neste trabalho, sua análise sobre o poder e seu exercício pelas relações sociais são muito importantes para o entendimento da produção das identidades no contexto atual.

O exercício do poder só existe em ato, no conjunto de ações possíveis, onde se inscreve o comportamento dos sujeitos, no quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. É uma ação sobre outras ações:

Uma relação de poder se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o “outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p. 243)

O exercício do poder consiste em conduzir condutas<sup>30</sup> sob formas de governo do Outro. Neste caso, ‘governo’ não se refere apenas a questão política, mas a maneira de dirigir a conduta de sujeitos ou grupos. Mas esta ação só se exerce sobre sujeitos livres: não há relação de poder na escravidão, onde o sujeito está acorrentado sob formas de coação física. A liberdade aparece como condição de existência de poder: é sua precondition, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça. Se ela desaparecer, resta apenas a coerção pura da violência. A liberdade aparece então, como aquela que poderá se opor a um exercício de poder que tende a determiná-la inteiramente.

As raízes das relações de poder encontram-se no social. Viver em sociedade é viver de modo que seja possível alguns agirem sobre a ação dos Outros. As formas e os lugares de *governo* dos sujeitos são variados numa sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos, e reforçam-se em outros<sup>31</sup>. Para tal, é necessário um conjunto de meios para fazer funcionar ou manter um dispositivo de poder, o qual Foucault (1995) define pela expressão “estratégias de poder”.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> Foucault (1995) define conduta como o ato de “conduzir” os outros, por meio de mecanismos de coerção e a maneira de se comportar num contexto mais ou menos aberto de possibilidades.

<sup>31</sup> Foucault (1995, p. 246) defende esta posição ao identificar cinco pontos que possibilitam o exercício do poder: a) o *sistema de diferenciações* que permite uns agirem sobre a ação de outros pela instituição de diferenças: diferenças jurídicas ou de privilégios; diferenças econômicas na apropriação de riquezas; diferenças de lugar nos processos de produção; diferenças lingüísticas ou culturais; diferenças na habilidade ou nas competências, entre outras; b) o *tipo de objetivos* que movem aqueles que agem sobre a ação dos outros: manutenção de privilégios, acúmulo de bens ou controle dos bens culturais; c) *modalidades instrumentais*, uma vez que o poder se exerce pela ameaça das armas, dos efeitos das palavras, pelos mecanismos de controle ou por sistemas de vigilâncias; d) *formas de institucionalização*: sistemas complexos, dotados de aparelhos múltiplos, que pretendem obter o controle global, a regulação e a distribuição das relações de poder na sociedade, como por exemplo, o Estado; e) *graus de racionalização*: as relações de poder dependem da elaboração eficaz de instrumentos ajustados, uma vez que o exercício do poder não é um fato dado, mas necessita de elaboração e organização.

<sup>32</sup> As estratégias constituem os mecanismos utilizados pelas relações de poder.

O sistema de diferenciações faz parte das estratégias do poder. Dele decorre a instituição das diferenças, necessárias para a produção das identidades, pois a relação entre identidade e diferença está baseada em uma dicotomia do tipo ‘eu’ e o ‘outro’, ‘nós’ e ‘eles’. O problema é que sempre que há dualismos, um dos termos é mais valorizado do que outro: um é norma e o outro é ‘outro’, um pertence e o outro não pertence, um está incluído e o outro excluído (SILVA, 2003).

O não reconhecimento das singularidades presentes na diversidade, a desvalorização de identidades culturais e sua respectiva fixação em diferenças socialmente construídas, são resultados de relações desiguais de poder, onde alguns sujeitos necessitam resistir para não serem “governados” por Outros, lutando para que sua diferença legítima não seja vista com indiferença. Esta última ocorre quando a diferença é contemplada como *deficiência*, representação do Outro como um ser distinto, porém desprovido de alteridade, um objeto no mundo, diferença que não faz diferença.

Diante disso, não basta apenas tolerar: é preciso questionar esta produção que gera discriminação, preconceito, segregação e violência. Há diferenças que precisam ser reconhecidas, mas há diferenças construídas, instituídas, que necessitam ser demolidas. Conforme Souza Santos (1999, p. 44): “temos direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Foucault (1995, p. 248) ao perceber que na sociedade travam-se constantemente relações de poder e estratégias de confronto, aponta horizontes de esperança: “não há relação de poder sem resistências, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir”.

Portanto, se o processo de construção das identidades e diferenças acontece em meio a relações de poder, onde sujeitos/grupos hegemônicos tentam classificar/diferenciar os Outros a fim de manter seus privilégios ou sua dominação, estas relações não ocorrem passivamente, mas são marcadas por estratégias de resistência.<sup>33</sup> Esta consiste em táticas de oposição frente as tentativas de homogeneização, às formas de enquadramentos, aos mecanismos de invisibilização, naturalização e eliminação. Assim, a pretensão da eliminação do *Outro*

---

<sup>33</sup> Resistência também pode ser entendida como conjunto de práticas que assumem um caráter de oposição, de negação, de rejeição por parte dos dominados, numa tentativa de barrar a dominação a qual são submetidos, a fim de não perder sua identidade cultural (ANDRÉ, 1995, p. 74).

*radical*, como *rostos*, *faces* e *alteridade* é algo fictício, pois “aquele outro que foi normalizado - ou que foi pensado, imaginado e desejado normalizá-lo, pode se despertar a qualquer momento” (SKLIAR, 2006, p. 64).

As tentativas de anulação da alteridade, de redução do *Outro radical* pelo *Outro próximo*, a negação da infinitude e da transcendência da *face* e do *rostos*, felizmente nunca chegarão a se consumir, pois o Outro resiste aos reducionismos e silenciamentos revelando-se infinitamente Outro. A alteridade é algo inesgotável, irreduzível e irremediável, não pode ser aprisionada totalmente, ao contrário, manifesta-se sempre com surpresa e novidade.

## 2. DIVERSIDADE CULTURAL no CONTEXTO ATUAL

No filme *Robinson Crusoe*,<sup>34</sup> um náufrago britânico é levado pelo mar à uma ilha inabitada localizada na costa da Guiné. Enfrentando os desafios da natureza, Robinson sobrevive adaptando-se a ela e utilizando os poucos artefatos que encontrou dos destroços do seu navio. Depois de dois anos de solidão, se vê desafiado a entender e a conviver com um autóctone daquela região, o qual ele nomeou de Sexta-Feira. Abaixo transcrevo um dos trechos que considero importante para tentar descrever a construção histórica das identidades culturais no Ocidente:

- Sexta-Feira, vamos falar sobre Deus. Seu Criador! Seu Senhor! Ele criou tudo, criou você – falou Cruzoé.
- Pákia, Deus! (desenhando no chão) - respondeu Sexta-Feira.
- Um crocodilo!
- Há muito tempo atrás, sem terra, só água.
- Está no Gênese!
- Pákia vive na água. Ele fez o sol e a lua, os dois se casaram, fizeram um bebê, homem, faz todos os homens, faz eu...
- Não! Deus-fez-você!
- Pákia!
- Não pode adorar um crocodilo!
- Por que não? Dente de crocodilo... (mostrando seu colar).
- Este crocodilo, este Pákia, diz que deve comer a carne de seus inimigos?
- Ficar forte, comer peixe, nadar bem, comer lagarto, subir bem, comer coração, ficar forte!
- Isso é blasfêmia Sexta-Feira! (bate na mesa irritado). O verdadeiro Deus é maior e mais poderoso... o verdadeiro Deus é amor, ele nos ensina a amar os nossos inimigos. Pákia não é Deus!
- Mostra Deus.
- Não posso!
- Eu mostrar Pákia, você mostrar Deus.
- Não pode ver Deus, ele é espírito! Ele está na alma!
- Eu ver espírito nas árvores, eu ver espírito nas aves e animais, eu ver por toda a parte!

---

<sup>34</sup> Este filme é uma adaptação do clássico conto de Daniel Defoe, o qual relata a vida de um marinheiro britânico, único sobrevivente de um naufrágio ocorrido em 1705 (Ver Robinson Crusoe. Miramax, 1996).

- Tome... (pega a Bíblia e a entrega para Sexta-Feira) aqui está Deus! Aqui está a prova viva de Deus! A Palavra Sagrada! Este é o testemunho vivo de seu amor! Sua sabedoria! Seu plano divino!

(Sexta-Feira pega a Bíblia, abre, olha, coloca contra o peito, procura...).

- Onde? Não ver Deus!

- Não seja tolo! Precisa ler! (Puxou com força a Bíblia das mãos dele, rasgando uma página).

- Olha o que você fez seu selvagem pagão! Isso é blasfêmia, sua alma sofrerá os tormentos eternos... (lamentando-se, Cruzoé tentava consertar a página rasgada).

- Eu não gostar de seu Deus, eu não gostar de você... (Sexta-Feira dá as costas e retira-se).

Qual deus é verdadeiro? Como provar sua autenticidade perante tantos outros deuses? Qual religião é autêntica? Qual conduz para salvação? Será que se pode reduzir a diversidade, neste caso, a diversidade religiosa a uma simples questão de falso e verdadeiro? O que faz com que uma crença seja aceita como verdadeira ou universal? O que há por detrás desta aceitação?

Por que não foi possível um diálogo positivo entre representantes de duas tradições culturais (européia e indígena) aparentemente tão *diferentes*? Por que Crusoé precisa provar e defender que seu deus é verdadeiro? O que autoriza Crusoé afirmar que “Pákia não é Deus!”? O que lhe permite dizer “nós somos a norma” e “vocês, outros, sejam como nós”? Como é que se produziu esta forma de pensamento? Quem este “nós/eu” está representando? Qual é a origem deste discurso homogeneizante que enfatiza necessidades e desejos comuns?

Mia Couto (2005)<sup>35</sup> afirma que as identidades são como os dedos da mão. De quando em quando, há um desses dedos que incha e não deixa ver os restantes dedos, mas a mão

---

<sup>35</sup> Mia Couto é um intelectual africano, nascido em Moçambique que tenta intervir e construir uma outra história sobre seu país e seu continente, defendendo atualmente o discurso pela produção do que chama de “pensamento próprio”. Numa conferência em 2005, intitulada *Os sete sapatos sujos*, assim o autor se expressa: “Se não mudarmos de atitude não conquistaremos uma condição melhor. Poderemos ter mais técnicos, mais hospitais, mais escolas, mas não seremos construtores de futuro. Falo de uma nova atitude, mas a palavra deve ser pronunciada no plural, pois ela compõe um conjunto vasto de posturas, crenças, conceitos e preconceitos. Há muito que venho defendendo que o maior fator de atraso em Moçambique não se localiza na economia, mas na incapacidade de gerarmos um pensamento produtivo, ousado e inovador. Um pensamento que não resulte da repetição de lugares comuns, de fórmulas e de receitas já pensadas pelos outros. Às vezes me pergunto: de onde vem a dificuldade em nos pensarmos como sujeitos da História? Vem, sobretudo, de termos legado sempre aos outros o desenho da nossa própria identidade. Primeiro, os africanos foram negados. O seu território era a ausência, o seu tempo estava fora da História. Depois, os africanos foram estudados como um caso clínico. Agora, são ajudados a sobreviver no quintal da História” (Disponível em <http://www.macua.org/miacouto/MiaCouto2005.htm>. Acesso em 10 mai. 2008).

continua sempre sendo composta por múltiplos dedos. No ocidente, constata-se que houve/há uma tendência de se criar mecanismos redutores/opressores que amputam todos os “dedos da mão”, com exceção do dedo “padrão”.

Não pretendo responder todas estas questões, mas tentarei discorrer neste capítulo as possíveis origens e evoluções da idéia do “dedo padrão”. Primeiramente centrarei minha análise sobre como o projeto da modernidade ocidental construiu as bases de um sujeito centrado em si mesmo que não raro anula as alteridades. Em seguida, abordarei como a fabricação capitalista de identidades fragmentadas e homogêneas (re)produz socialmente os sistemas de desigualdades e exclusões. Ao final, destaco os movimentos de resistências que “vem de baixo” e a exigência de novos paradigmas epistemológicos que assegurem a constituição de identidades culturais que reconheçam as diferenças por meio do diálogo e relações positivas entre si.

## 2.1 Origem e Contexto da Modernidade

A Modernidade teve seu início no movimento de reação contra os domínios do pensamento cristão, que colocava toda a ênfase no futuro (tempo sagrado) e desvalorizava o tempo presente (tempo secular). “Tudo na concepção cristã se movia em torno de um ponto fixo: a eternidade. O secular não tinha valor em si, mas encontrava seu sentido no eterno” (GOERGEN, 2001, p. 13).

Com o Renascimento, inverte-se esta ordem: o interesse é pelo secular (secularização) e a eternidade transfere-se para a Terra. Rompe-se com o passado. Surgem princípios radicalmente novos: universalidade, individualidade, igualdade, autonomia, racionalidade e a aposta de que a ciência (e somente ela) traria desenvolvimento ao gênero humano. Desde então, a função da razão é desvelar os segredos da natureza, substituindo uma cultura teocêntrica e metafísica, por uma cultura antropocêntrica e secular.<sup>36</sup>

Na concepção de Berman (1986), em *Tudo que é sólido desmancha no ar*, ser moderno, de um lado, era encontrar-se num ambiente que prometia aventura, poder, alegria,

---

<sup>36</sup> Para Berman (1986), a Modernidade compreendeu três fases: a primeira, com início no século XVI até o fim do século XVIII, caracterizada pelo êxodo dos moradores do campo para as primeiras cidades e pela experiência da vida metropolitana em meio à colisão de opiniões conflitantes e contraditórias, onde os valores tradicionais foram flexibilizados; a segunda, que começou com a grande onda revolucionária de 1790, que atingiu seu ápice com a Revolução Francesa e suas convulsões no campo social, político e econômico, e com a Revolução Industrial, que transformou radicalmente a paisagem da Idade Média ao implantar engenhos a vapor, fábricas, ferrovias, estimulando o crescimento da produção e do consumo; a terceira emerge nas primeiras décadas do século XX, onde o processo de modernização se expande abarcando virtualmente o mundo todo.

crescimento, transformação das coisas ao redor, mas de outro, era conviver com a ameaça da destruição de tudo o que se possuía, tudo o que se sabia, tudo o que se era. A modernidade colocou “meio mundo” num “turbilhão” de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia, uma “unidade de desunidade”, onde, parafraseando Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar” (BERMAN, 1986, p. 15).

O furacão da vida moderna, de acordo com o autor (1986), tem se nutrido de inúmeras fontes: das descobertas científicas, da industrialização da produção, da aceleração do ritmo da vida, das novas formas de poder corporativo, da explosão demográfica, do crescimento urbano, dos sistemas de comunicação de massa que “embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades” (BERMAN, 1986, p. 16), da constituição de Estados cada vez mais centralizados e burocráticos e de um mercado capitalista mundial, que dirige e manipula pessoas e instituições.

No entanto, livre da submissão religiosa e guiados pela razão, os sujeitos modernos imaginavam que seriam donos de seu destino. Mas esta razão “[...] libertadora das cadeias do autoritarismo, haveria de converter-se ela mesma numa espécie de novo deus cujas divindades menores haveriam de conduzir os homens a uma nova forma de alienação” (GOERGEN, 2001, p. 08).

Ao se expandir, a Modernidade perdeu a originalidade de seu projeto e mostrou-se incapaz de organizar e dar sentido à vida das pessoas. A esperança e expectativa de outrora, resultaram no triunfo da racionalidade instrumental, que colocou o homem numa jaula de ferro, na expressão de Weber<sup>37</sup>, na qual a sociedade moderna é um cárcere onde as pessoas que aí vivem foram moldadas por suas barras e transformaram-se em seres sem espírito, sem coração, sem identidade.

A modernidade tomou *uma* ciência, *uma* filosofia, *um* discurso, *um* padrão identitário como verdadeiros e universais. As raízes dessa escolha foram lançadas pelo Humanismo e Renascentismo e concretizada com a contribuição de muitos pensadores. O método científico contemporâneo tem suas raízes em Roger Bacon (1214-1294) que introduziu a observação da natureza e a experimentação como fundamentos do conhecimento natural, baseado no empirismo e na matemática, num ciclo repetido de observação, hipótese, experimentação e verificação (GOERGEN, 2001).

---

<sup>37</sup> Citado por Pessanha (1993, p. 27).



Cerca de três séculos mais tarde, Francis Bacon (1561-1626) declarou que a tarefa básica da ciência é o domínio da natureza e que o único método confiável e verdadeiro é o indutivo, pois procede da observação e do experimento. Esta concepção nasceu da crítica de Bacon à lógica herdada dos gregos, que no seu ponto de vista, era ineficaz e impotente para mudar e dominar as coisas, daí a necessidade de se formular um novo método que fosse capaz de transformar o mundo (PESSANHA, 1993).

Nesse mesmo período histórico, René Descartes (1596-1650), considerado o fundador do racionalismo moderno, proclamou a razão como instrumento capaz de desvendar os segredos e as leis da grande máquina (natureza) (GOERGEN, 2001, p. 11). Descartes percebe que tudo pode ser explicado por números e, portanto, a matemática era o único modo eficaz para a humanidade encontrar um “consenso universal”. Seu sonho, uma das grandes utopias do ocidente, era o de “salvar o mundo e a sociedade através da descoberta de um caminho de pensar e dizer tão justo e perfeito que consiga eliminar as discórdias, fazer a união dos espíritos e chegar a uma espécie de consenso universal” (PESSANHA, 1993, p. 14).

Posteriormente, o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) tentou conciliar o contexto histórico-filosófico de sua época, marcado pela tensão entre duas tendências distintas: o *racionalismo*, que defendia a razão como a único meio capaz de encontrar verdades absolutas, e o *empirismo*, caracterizado pela crença de que somente pelos sentidos e pela experiência era possível conhecer e estar seguro da validade deste conhecimento. Na obra *Crítica da Razão Pura* (1781), Kant pretende colocar a metafísica ao lado da matemática e da física, as únicas disciplinas consideradas científicas até aquele momento. Analisando afirmações da metafísica e percebendo suas contradições, Kant expõe que a razão não é constituída apenas por uma dimensão teórica, mas também por uma dimensão prática. Nesse sentido, a razão cria o mundo moral e é nesse domínio que podem ser encontrados o fundamento da metafísica. Por isso, a ação moral ideal seria aquela que obedecesse à lei moral em si mesma, a lei estabelecida pela razão, única forma de se conhecer a liberdade.

Mas o ápice do ideário moderno se deu com Hegel (1770-1831), ao elaborar uma síntese entre a tradição filosófica ocidental e a corrente burguesa revolucionária. Seu pensamento pode ser resumido em três idéias principais: o *humanismo*, concepção segundo a qual o humano constrói a sua própria história coletivamente; o *historicismo concreto*, com base no caráter ontológico do ser humano, onde este é capaz de se desenvolver e se aperfeiçoar; e a *razão dialética*, expressa pela racionalidade objetiva imanente ao real e a um

sistema de categorias capaz de reconstruir ideal e subjetivamente a realidade (FILGUEIRAS, 1997).

A obra de Hegel procura instituir uma ordem racional e universal que contemple a autonomia do indivíduo. O princípio unificador para uma sociedade individualista não poderia estar na realidade empírica, mas na autonomia da razão. O papel da filosofia deveria ser o de restaurar a unidade e a totalidade pelo uso exclusivo da razão, já que “o que é real é racional e o que é racional é real” (ARANTES, 1999, p. 12). O conteúdo da experiência deveria ser levado ao pensamento conceitual. O *conceito* representa a atividade autônoma do indivíduo ao abstrair a realidade, já que “o mundo dos fatos não é racional, mas tem que ser trazido à razão, isto é, a uma forma na qual a realidade corresponda efetivamente à verdade” (ARANTES, 1999, p. 14).

A mola mestra da história é a construção de conceitos pela *dialética*, método pelo qual a verdade emerge a partir da discussão e das contradições. Assim, a história é um progresso, um vir-a-ser que se desenvolve e se realiza por etapas sucessivas para atingir, no final, a plena posse, a plena consciência de si mesmo. Portanto, seu projeto é de um “homem total” que se realiza na história universal manifestada pela razão.

Pela influência destes pensadores, nasceu o projeto moderno, caracterizado pela fé na razão e no progresso, capaz de dominar a natureza em proveito da humanidade, buscando garantir um futuro melhor à sociedade. Desde o século XVIII “existe o pressuposto proeminente de que um acréscimo da racionalidade conduziria à promoção da ordem e do controle e à execução de níveis mais elevados de entendimento social, de progresso moral, de justiça e felicidade humana” (GOERGEN, 2001, p. 15). A libertação já não dependia mais do gesto bondoso da divindade, mas dos conhecimentos produzidos pela razão postos a serviço do próprio humano pela tecnologia. “A racionalidade científica torna-se o padrão do conhecimento que, associada à dimensão da utilidade, agrega poder ao conhecimento” (GEORGEN, 2001, p. 17).

Esse projeto foi incorporado pelas e nas relações e instituições sociais. Até mesmo as ciências sociais assumiram os preceitos científicos das ciências exatas, adotando o modelo quantitativista, matematizante e fisicalista, provocando inúmeras conseqüências no modo de conceber e tratar o humano.

O projeto moderno se constituiu pela afirmação da autoridade do pensamento e pela procura da certeza dentro da própria estrutura da razão (*metafísica da subjetividade*). Tanto

em Descartes quanto em Kant, a relação entre sujeito e objeto é cartesiana, pois o sujeito está fora, distante do objeto. Por duvidar de tudo, em Descartes a questão do Outro foi esquecida em favor de um estatuto existencial. Ele acreditava num mundo objetivo e se perguntava como mostrar a existência deste mesmo mundo. Encontrou na ciência a sua resposta, fonte do verdadeiro conhecimento. Sua filosofia centrou-se na relação entre sujeito e objeto, onde o *sujeito* precisa eliminar as dúvidas a fim de pensar a estrutura do mundo objetivo (racionalismo), por isso, para Milovic (2004), Descartes somente afirma: “*cogito ergo sum*”<sup>38</sup> mas não diz, “penso, logo existes” ou “penso, logo alguém existe”. A certeza moderna é uma certeza sobre o sujeito, não uma certeza sobre os Outros<sup>39</sup>. A reflexão sobre o Outro foi ofuscada pelo brilho do *ego*, protagonista do *cogito*.

A Modernidade começou com a afirmação cartesiana da ciência que representava o mundo e se constituiu pela afirmação da autoridade do pensamento. A consequência desta maneira de pensar não só foi a reificação do conhecimento, mas também a reificação do social. O mundo tornou-se um fato produzido pela racionalidade européia. Pensar o mundo como fato, sem levar em conta os pressupostos de sua constituição, é continuar nos domínios das certezas, sem pensar alternativas novas. Assim, no Racionalismo Moderno, a figura do sujeito centrado em si mesmo foi/é exaltado em detrimento da heteronomia. A alteridade é negada, esquecida, suprimida pelo sujeito autônomo, autoconsciente e universal. O discurso abstrato tentou normalizar a diversidade e as identidades foram/são forjadas segundo os moldes de um único padrão.

No entanto, as generalizações dadas pela ciência, a privatização da vida, a degradação das relações sociais, a utilização de pesquisas com finalidade destrutiva, a manipulação das massas<sup>40</sup>, a utilização dos recursos naturais de forma não responsável, têm colocado em xeque as benesses do projeto moderno.

---

<sup>38</sup> “Penso, logo existo”.

<sup>39</sup> O sujeito moderno, pleno de certezas, tendeu sempre a impô-las ao Outro. Este é o caso do monólogo transcrito no início deste capítulo, onde o naufrago, detentor dos conhecimentos universais, tenta impor sua visão sobre deus ao nativo Sexta-Feira, que resiste aos seus domínios. Assim, possuir certezas parece ser a primeira violência que se imprime ao Outro; o eu observa o Outro a partir do seu olhar, a partir dos seus conceitos e pré-conceitos.

<sup>40</sup> Herbert Marcuse (1982) concebe a modernidade como sendo constituída por máquinas, das quais os homens e mulheres modernos não passam de reproduções mecânicas. Afirmar que as **massas** não têm ego, nem id, pois suas idéias, suas necessidades, até seus dramas não são deles mesmos; suas vidas são extremamente administradas, programadas para produzir exatamente os desejos que o sistema social pode satisfazer. O povo se auto-realiza na busca de conforto: encontra sua alma em seus automóveis, em suas casas com cozinhas equipadas.

## 2.2 A Fabricação Capitalista das Identidades: Fragmentação e Homogeneização

A partir do século XVI, o projeto moderno, por meio do mercantilismo e do colonialismo, se universalizou entre as colônias do então chamado “Novo Mundo”. Para isso, utilizou, dentre outros, do método da eliminação física do Outro (povos originários), recurso substituído mais tarde pela subordinação econômico-cultural de um grupo sobre outro e pelo estabelecimento de relações de superioridade e inferioridade (WARDE, 1993).

Para implementar a construção de uma sociedade regida por interesses privados, o capitalismo se pautou, desde o início, nos princípios modernos do racionalismo, cientificismo e da autonomia do indivíduo. A conciliação entre o privado e o universal se deu através da criação de Estados Nacionais. Estes assumem a responsabilidade de forjar identidades nacionais harmônicas que garantam coesão econômica, social, militar e institucional.

A partir da metade do século XX, as novas tecnologias da comunicação começam a veicular para o mundo todo, elementos simbólicos que reproduzem os princípios do capitalismo global, elementos estes, que tem influenciado a constituição de identidades culturais massificadas e homogêneas. A conexão de comunidades inteiras tem provocado novas combinações de espaços, tempos e territórios. As sociedades se transformam rapidamente e são *aparentemente* cada vez mais diversas, originando identidades híbridas e fragmentadas, resultado de encontros e fusões de identidades culturais tradicionais com padrões identitários difundidos pelo sistema econômico global (MONTIEL, 2003). Referências étnicas, costumes e cosmovisões originárias são sincretizadas com novos símbolos identificatórios provenientes de repertórios culturais até então muito diversos.

Estes sujeitos constituídos por elementos simbólicos globais, muitas vezes acabam por minimizar sua vinculação com o social, com sua localidade, com a memória coletiva e seus significados profundos. Descontínuas, *virtualizadas*<sup>41</sup> e *descorporizadas*, as relações sociais estão sob a escolha individual, como se fossem bens de consumo, convenientes aos interesses e necessidades pessoais. “As relações humanas tornam-se superficiais e sem sentido, e não estão mais baseadas em profundos vínculos emocionais e de responsabilidade para com o Outro” (MONTIEL, 2003, p. 23).

As comunidades já não se encontram diante de bens simbólicos baseados no “sangue e na terra” (SALAS ASTRAIN, 2003), mas diante de bens que são particularmente encontrados

---

<sup>41</sup> Montiel (2003) entende **virtualização** como processo no qual os sujeitos, aos poucos, vão substituindo a experiência pessoal com o seu contexto sociocultural, pelas *mediações* feitas pelos meios de comunicação de massa.

num espaço urbano e midiático. Por isso, o campo onde o conflito social se trava de modo mais acirrado é na luta pelo domínio do universo simbólico que constrói as identidades dos sujeitos: “Quem tiver o controle hegemônico dos mecanismos de produção das identidades terá em suas mãos o instrumento principal (de poder) que lhe possibilitará conferir legitimação ou deslegitimação dos mecanismos de poder estabelecidos” (RUIZ, 2003, p. 123).

Esta apropriação do poder simbólico por uns poucos grupos que controlam praticamente todos os setores da comunicação no mundo, desde a produção à distribuição, evidencia um dos riscos maiores da globalização, que se manifesta na tendência generalizada pela *uniformização* cultural. Uniformizam-se, cada vez mais, os modos de vida, os hábitos de consumo, as práticas alimentares, os modos de pensar e agir, criando mercados mais amplos para os produtos comerciáveis.

Para Ruiz (2003), o sistema capitalista modela *subjetividades flexíveis* ao fazer com que os sujeitos somente sejam reconhecidos na medida em que se adaptam aos comandos e modelos defendidos pelas instituições que detém o poder de produção dos bens simbólicos. Ao sistema, interessa criar subjetividades flexíveis dependentes ao modelo social, a fim de evitar a constituição de sujeitos que possam vir a desestruturar a ordem:

O que caracteriza a identidade de um indivíduo moderno é o despojamento de sua dimensão de sujeito, ou seja, a cessão da autonomia de sua práxis criativa em instâncias heterônomas. O indivíduo, ao carecer da identidade de sujeito, transforma-se num ator que executa o papel por outros projetados (RUIZ, 2003, p. 117).

Os mecanismos de poder das sociedades contemporâneas procuram “modelar” os sujeitos segundo o universo simbólico hegemônico, privilegiando a dimensão econômica como critério de definição das identidades pessoais e coletivas. A cultura aparece, assim, despojada de seu caráter criativo, rico e diverso, para se converter num produto, numa mercadoria destinada para o consumo e homogeneização das identidades culturais.

Na compreensão de Santo (1995, p. 40), o critério econômico constitui o mecanismo simbólico principal na construção de identidades hegemônicas, uma vez que,

[...] o valor dos bens e produtos já não deriva do trabalho humano envolvido em sua confecção, mas da cotação que lhes é atribuída pelo mercado – entidade em que não encontra mais referência às pessoas reais, mas cujo critério último é a produção da riqueza. Atualmente confere-se valor a partir das relações entre coisas, o que nos induz a viver num mundo em que nos transformamos em produtores e consumidores de imagens/mercadorias.

Como produtores e consumidores, os humanos estão expostos às leis de mercado, dentre elas, a lei da competitividade, a qual vem transformando as relações sociais em uma grande arena coletiva. As tentativas isoladas de salvar o emprego ou de se incluir no mercado a fim de ter acesso aos bens necessários à subsistência, não raro, instalam uma guerra pessoal de concorrência com os Outros. O pior é que os sobreviventes saem deformados dessa luta. Perdem o seu próprio rosto. Desfigurados e desfacelados, os sujeitos não conseguem mais vislumbrar o rosto do Outro. Não há interpelação e nem diálogo. Não existe *face* que possa responder ao Outro. Há anonimato, impessoalidade, desumanização.

A competitividade e a fragmentação das identidades impulsionam os sujeitos a transitarem ao longo da sua vida numa diversidade de grupos sociais com práticas diferenciadas e até divergentes, e a coexistir no cotidiano, em um conjunto plural de núcleos identitários. Isso prova a existência entrelaçada de várias identidades em um mesmo sujeito, internalizadas a partir de referenciais flexíveis e maleáveis (RUIZ, 2003).

### 2.2.1 A (Re)Produção Social das Desigualdades e Exclusões

O projeto moderno começou substituindo a relação entre o humano-humano, pela relação humano-objeto. Construiu seus fundamentos com base no indivíduo universal, genérico, negligenciando e, não raro, subjugando as diferenças e as particularidades. O indivíduo como “valor”, compreendeu a si mesmo como autônomo, racional, tentando negar sua dependência ao Outro e ao mundo natural. Guiado pela intolerância e pelo monólogo, os que se encontravam fora do padrão moderno foram relegados e **excluídos**. Para Souza Santos (1999, p. 02-03), a exclusão trata-se de um processo histórico no qual,

[...] uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão (...). Na base da exclusão, está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta num discurso de fronteiras e de limites que justificam grandes fraturas, grandes rejeições.

Concomitantemente, o sistema capitalista, centrado na produção de bens de consumo e regido pelas leis de mercado, transformou a natureza e os próprios humanos em objetos exploráveis que geram lucro. A riqueza hierarquizou e dividiu as sociedades, permitindo que alguns grupos ocupassem posições privilegiadas, a ponto de manipularem os sistemas simbólicos, estabelecendo consensos de significados e sentidos de acordo com seus interesses.

Por meio das globalizações<sup>42</sup>, a acumulação de bens materiais e culturais permitiu a concentração de riqueza e o domínio sócio-cultural de grandes contingentes populacionais. O preço do enriquecimento de alguns é o empobrecimento de muitos, ou seja, o crescimento da **desigualdade**.

O resultado da negação da alteridade, tanto pelo projeto moderno, quanto pelo capitalismo, foi a configuração de um sistema complexo produtor de desigualdades e exclusões. De forma contraditória, esse sistema apresenta, conforme Souza Santos (1999), um discurso ideológico de luta a esta mesma desigualdade e exclusão, a saber: um universalismo anti-diferencialista que opera pela negação das diferenças, seguindo a norma da homogeneização; e por um universalismo diferencialista, que opera pela absolutização das diferenças.

Se o primeiro universalismo inferioriza pelo excesso de semelhança, o segundo inferioriza pelo excesso de diferença. Quer um, quer outro processo permitem a aplicação de critérios abstratos de normalização sempre baseados numa diferença que tem poder social para negar todas as demais ou para declará-las incomparáveis e, portanto, inassimiláveis (SOUZA SANTOS, 1999, p. 06).

A expansão a nível mundial do consumismo acabou por neutralizar as culturas regionais/locais, descontextualizando-as, e às vezes, assimilando-as, desde que o sistema reconheça algum valor de troca no mercado global. No entanto, as culturas que não são valorizáveis, ou porque não se deixam apropriar, ou porque a sua apropriação não suscita interesse, estão destinadas a uma forma tão radical de exclusão quanto ao extermínio. São apagadas da memória cultural hegemônica, são esquecidas ou ignoradas, ou são obrigadas a sobreviver com os rótulos dados pela cultura hegemônica. São vítimas de um *epistemicídio* que as elimina cognitivamente ao ignorar até mesmo elementos para sua estigmatização ou para a sua *demonização*. O peso da normalização é tão forte na tradição epistemológica moderno-capitalista, que as diferenças são “conhecidas” por uma forma de conhecimento que as não reconhece.

A ciência moderna é um paradigma epistemológico assente numa versão extrema de universalismo anti-diferencialista cuja hegemonia foi obtida à custa de sucessivos epistemicídios cometidos contra os conhecimentos rivais. E como estes conhecimentos foram sempre formas de racionalidade constitutivas de identidades e diferenças socialmente constituídas, os

---

<sup>42</sup> Entendo globalização no sentido proposto por Souza Santos (1999), como um conjunto de relações sociais tecidas pelas relações de poder. Isso significa que não há globalização, mas *globalizações*, tais como a econômica, a cultural, a científica, a tecnológica, entre outras, e a globalização a partir “de baixo”, empreendidas por sujeitos/grupos que resistem aos totalitarismos homogeneizadores globais.

epistemicídios redundaram sempre em identidadecídios (SOUZA SANTOS, 1999, p. 16).

Para Haesbert (2006), tanto a exclusão quanto a desigualdade são resultados de relações sociais onde a posição dos sujeitos é desigual. A exclusão do Outro pode transitar entre sua completa dizimação e sua reclusão em espaços quase completamente vedados, não só se referindo aqui às prisões, campos de concentração, mas às favelas e morros que crescem dia a dia à margem dos centros urbanos. Na concepção do autor, tanto a desigualdade quanto a exclusão, não deixam de ser também exclusões sócio-espaciais, e por extensão, exclusão territorial, *desterritorialização*, entendida como privação e/ou precarização dos territórios enquanto recurso material e simbólico indispensável à participação efetiva como membros de uma sociedade<sup>43</sup>. No entanto, paralelamente à desterritorialização, as globalizações impõem uma *inclusão simbólica*, na qual grande parte da massa de excluídos divide os mesmos anseios e a mesma ideologia de consumo acessível efetivamente apenas aos grupos mais privilegiados social e economicamente.

O movimento de desterritorialização traz consigo uma mobilidade, um *desencaixe* das dimensões espaço-tempo. Enquanto que nas sociedades tradicionais, a relação face a face é praticamente a única forma possível de comunicação, onde os significados são construídos em dependência do espaço físico, enraizados e encaixados no território de uma dada cultura, nas sociedades modernas há um *deslocamento*, onde as relações sociais se dão em extensões indefinidas. “As relações que antes se faziam “aqui e agora”, conjugadas num mesmo tempo-espaço, podem ser espacialmente dissociadas, “desencaixadas”, para se “reencaixarem” em outra configuração e/ou escala espacial” (HAESBART, 2006, 160).

A tendência atual é de que as relações sociais sejam cada vez mais mediatizadas ou virtualizadas, provocando uma constante redefinição das dimensões de presença-ausência, proximidade-distância, íntimo-estranho. Resta saber como estas relações (re)produzirão a

---

<sup>43</sup> Haesbart (2006) destaca quatro dimensões do movimento de desterritorialização: a primeira é decorrente da dissociação entre o trabalhador e controle dos meios de produção, quando este deixa de cultivar a terra para produzir na fábrica. É a grande desterritorialização, imprescindível à construção e à reprodução do capitalismo; b) a desterritorialização econômica, ligada aos processos de expropriação, precarização e/ou exclusão inseridos na lógica de acumulação capitalista; c) a desterritorialização política, provocada pelo aparecimento do Estado que impõe uma nova divisão da terra e organiza os corpos segundo os princípios administrativos, fundiários e residenciais; d) a desterritorialização global, resultado da difusão das novas tecnologias de informação (ciberspaço) pelas chamadas *telecoms* (companhias de telecomunicação), que ampliaram as áreas de controle do mercado ao mundo todo. É uma globalização homogeneizadora e niveladora de culturas que fragmenta muitos territórios que possuem forte conotação identitária.



exclusão e a desigualdade, uma vez que a alteridade do Outro não se revela mais pela face ou rosto, mas por telefones e telas de computadores.

### **2.2.2 A Globalização que vem “de baixo”: Organização e Resistência.**

Frente às intenções globais de massificação, homogeneização, padronização e desterritorialização, processos geradores de desigualdades e exclusões, crescem também, a nível mundial, iniciativas de afirmação das identidades culturais tradicionais, como resistência ao processo de “uniformização cultural” (MONTIEL, 2003). Esta oposição ocorre por meio da (re)valorização de aspectos tradicionais das culturas, como por exemplo, hábitos, costumes, religiões, tradições e língua originárias.

No entender de Souza Santos (1999), este seria um novo tipo de globalização, que ocorre a “partir de baixo”, constituído por alianças de grupos sociais vitimados pelos sistemas de desigualdade e de exclusão, estabelecendo redes entre associações locais, nacionais e internacionais, como meio eficaz de luta contra a lógica da globalização das identidades. Também para Haesbart (2006), a ordem homogeneizadora e minimizadora das diferenças acaba, em vários momentos, tendo o efeito contrário: as dificuldades cotidianas pela sobrevivência material levam muitos grupos a se organizarem visando assegurar a manutenção de sua identidade cultural, último refúgio na luta por preservar o mínimo de dignidade.

Quando somos nós que definimos o território dos outros, de forma imposta, eles não estão de fato se territorializando, pois ser “territorializado” por outros, especialmente quando completamente contra nossa vontade e sem opção, significa desterritorializar-se. Assim, “reterritorialização” implica um movimento de resistência à desterritorialização imposta pelo movimento de territorialização comandado por outros (HAESBAERT, 2006, p. 260).

Por outro lado, os movimentos de resistência, em alguns casos, aumentaram o risco de conflitos, violência e intolerância. O atual crescimento dos movimentos fundamentalistas também pode ser compreendido como um meio de defesa de identidades culturais ameaçadas. Isso indica que “o conflito das identidades não é uma questão teórica ou meramente cultural, pois reflete, essencialmente, uma luta de poder por direcionar ou controlar as práticas sociais” (RUIZ, 2003, p. 122).

Diante deste cenário emerge a necessidade de se promover ações que facilitem e assegurem a construção/manutenção das identidades culturais de forma positiva, a fim de

evitar a violência e a continuidade dos sistemas de desigualdades e exclusões. O reconhecimento da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana a fim de evitar os silenciamentos, a homogeneização e a subordinação de alguns grupos/culturas sobre outros.

O reconhecimento das diferenças pressupõe a existência de um outro paradigma epistemológico, que possibilite distinguir as diferenças que inferiorizam daquelas que não inferiorizam, no contexto social de desigualdade e de exclusões no qual coexistem (SOUZA SANTOS, 1999). O desafio é buscar outra forma de relacionamento com a diversidade e as diferenças que permita compreendê-las em suas bases lógicas e epistemológicas. Um pensamento que afirme a existência de diversas racionalidades, todas legítimas e constituídas por sujeitos humanos no seio de suas culturas, abrindo possibilidades para diálogos e interações positivas entre elas. Um novo paradigma que possibilite aos sujeitos centrados em si mesmo, encontros e relações com o Outro enquanto legítimo em sua alteridade infinita. Que fomenta novas maneiras de relacionamento com as diferenças, não mais sob os signos da anormalidade e da inferioridade, e do monólogo imposto pela razão absoluta aprisionada por conceitos e a verdades definitivas. Que denuncie, enfim, a impropriedade das formas excludentes de compreender a complexidade dos sujeitos e de suas práticas sociais, e o analfabetismo epistemológico e monocultural que não permite reconhecer a beleza e riqueza que se origina na diversidade.

### 3. CULTURA ESCOLAR e DIVERSIDADE CULTURAL

#### O MENININHO

Era uma vez um menino bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande. Quando o menino descobriu que podia ir à sua sala caminhando pela porta da rua, ficou feliz. A escola não parecia tão grande quanto antes. Uma manhã a professora disse:

- Hoje nós iremos fazer um desenho!

- Que bom! Pensou o menino. Ele gostava de desenhar. Leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos... Pegou sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar.

A professora então disse:

- Esperem, ainda não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos e disse:

- Agora nós iremos desenhar flores.

O menino começou a desenhar bonitas flores com seus lápis rosa, laranja e azul, quando escutou a professora dizer:

- Esperem! Vou mostrar como fazer! E a flor era vermelha com o caule verde. Assim, disse a professora. Agora vocês podem começar a desenhar.

O menino olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso... Virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora. Era vermelha com o caule verde. Num outro dia, quando o menino estava em aula ao ar livre, a professora disse:

- Hoje nós iremos fazer alguma coisa com o barro.

- Que bom! Pensou o menino. Ele gostava de trabalhar com barro. Podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e amassar a sua bola de barro. Então a professora disse:

- Esperem! Não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos.

-Agora, disse a professora, nós iremos fazer um prato.

- Que bom! Pensou o menino. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse:

- Esperem! Vou mostrar como se faz. Assim, agora vocês podem começar. E o prato era um prato fundo.

O menino olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso. Amassou seu barro numa grande bola novamente e fez um prato fundo igual ao da professora.

E muito cedo o menino aprendeu a esperar e a olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora queria. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio. Então, aconteceu que o menino teve que mudar de escola. Esta escola era maior ainda que a primeira. Ele tinha que subir grandes escadas até a sua sala. Um dia a professora disse:

- Hoje nós vamos fazer um desenho!
- Que bom! Pensou o menininho e esperou que a professora dissesse o que fazer. Ela não disse.
- Apenas andava pela sala. Quando veio até o menininho perguntou:
- Você não quer desenhar?
- Sim, o que nós vamos fazer?
- Eu não sei até que você o faça!
- Como eu posso fazê-lo?
- Da maneira que você gostar!
- E de que cor?
- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber qual é o desenho de cada um?
- Eu não sei! Respondeu por fim o menininho e começou a desenhar uma flor vermelha com o caule verde.

(Helen Elizabeth Buckley)<sup>44</sup>

A educação é um dos elementos culturais presente em todos os povos de todas as épocas. Faz parte do processo de humanização e da constante busca humana pela construção de sentido. É responsável pela transmissão dos saberes de um grupo social às gerações mais jovens e pela (re)elaboração destes conhecimentos para a transformação da realidade, (re)produzindo a cultura. Mantém viva a memória/tradição de um povo oferecendo conhecimentos para a sua sobrevivência. É realizada de inúmeras formas nos diferentes grupos e contextos socioculturais. Pode ocorrer livremente nas/pelas relações sociais ou ser ministrada por um sistema mais ou menos centralizador. Pode ser um instrumento para a dominação de sujeitos/grupos sobre outros ou para a democracia e liberdade, reforçando ou diminuindo as desigualdades e exclusões.

Na visão de Brandão (1995, p. 10), a educação é uma “[...] fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura”. Produz e reproduz os códigos sociais, as regras de conduta e de trabalho, os saberes da arte, da religião e da tecnologia. Reinventa a vida social, onde ela própria habita, por meio de relações com a natureza e com os sujeitos. Ajuda a explicar e, às vezes, até ocultar as relações de poder e os processos de diferenciação social presentes em cada sociedade.

---

<sup>44</sup> A autora é escritora americana de literatura infanto-juvenil. Esta parábola foi traduzida e encontra-se disponível em <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11137>. Edição 87. Acesso em 10 jun 2008.

Para Forquin (1993), a educação é sempre a educação de alguém por alguém e necessariamente supõe a comunicação, a transmissão e aquisição de conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, entre outros, que constituem os *conteúdos* da educação. Mas estes conteúdos são sempre culturais, uma vez que eles precedem, ultrapassam e instituem os sujeitos. “A cultura é o conteúdo substancial da educação: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas é pela e na educação que a cultura se transmite e se perpetua: a educação realiza a cultura como memória viva e continuidade necessária à humanidade” (FORQUIN, 1993, p. 14).

Se a humanidade se constitui pela diversidade de grupos/culturas, cada qual com maneiras e características próprias de viver e de entender a vida, pode-se inferir que existem várias concepções e práticas educativas. Em diferentes culturas tradicionais, a educação possuía um caráter *informal*, onde o saber era transmitido e produzido pela imitação e pela prática, guiadas de longe ou de perto por sujeitos tidos como conhecedores. “Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, vêem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo [...]” (BRANDÃO, 1995, p. 20).

Mas, retomando a parábola inicial, como foi que a educação adquiriu formas institucionalizadas e padronizadas a ponto de inibir a criatividade e a espontaneidade das crianças? Por que os tempos, os gostos, as cores, os traços, as condutas, tendem a serem uniformizados? Por que não foi possível estabelecer relações de diálogo e reconhecimento entre o menininho e sua primeira professora? De onde provém esta inclinação autoritária que não permite aos educandos expressarem o que pensam? Como é que a educação foi posta a serviço de uma cosmovisão homogeneizante que desconsidera as singularidades/diferenças dos sujeitos? Como foi que esta concepção tornou-se hegemônica em nossa sociedade?

Neste capítulo pretendo investigar as origens da cultura escolar, destacando os conflitos, influências, desvios e consensos presentes em sua evolução. Em consonância com Forquin (1993, p. 167), entendo cultura escolar como o “[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

Como produto provisório de uma longa cadeia de jogos de poder ideológicos, organizativos e sociais, a cultura escolar, nos seus moldes atuais, é uma dimensão intrínseca ao projeto moderno e como tal, vem desempenhando a função de (con)formar os sujeitos aos

padrões de racionalização e burocratização de uma sociedade urbano-industrial. Ao atender estas demandas, ela é transmissora de um único saber (o tecnológico), de uma única linguagem (a científica), de um único padrão identitário/cultural (Branco – Masculino – Cristão - Urbano) a partir do qual seleciona, constitui e classifica, hierarquizando o excluído, o escolarizável e o escolarizado, desconsiderando e negando a diversidade cultural.

### 3.1 Origens da Cultura Escolar

Nas culturas onde o trabalho e o exercício do poder foram/são divididos e hierarquizados, a educação, além de ocorrer cotidianamente pelas/nas relações entre os sujeitos, passou por um processo de *institucionalização* e *formalização*. Nestas, o saber coletivo foi/é fragmentado e distribuído desigualmente a fim de construir ou reforçar diferenças culturalmente construídas (BRANDÃO, 1995, p. 27). A partir desta divisão social do saber, criaram-se tipos e graus de conhecimento que corresponderam desigualmente às diferentes posições sociais de sujeitos/grupos, resultando na configuração de uma categoria de especialistas responsáveis pelo monopólio e transmissão desses saberes. Estes especialistas responsáveis pela difusão dos sistemas simbólicos socialmente aceitos, controlaram os usos e a distribuição do conhecimento, tendendo a dividir, legitimar e reservar para si certos domínios, a fim de manterem em suas mãos o privilégio de mediação entre o poder e o saber.

A educação da comunidade de iguais que reproduzia em um momento anterior a igualdade, ou a complementaridade social, por sobre as diferenças naturais, começa a reproduzir desigualdades sociais por sobre igualdades naturais, começa desde quando aos poucos usam a escola, os sistemas pedagógicos e as “leis de ensino” para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos (BRANDÃO, 1995, p. 34).

Este é o momento em que a educação transforma-se em *ensino* e *pedagogia*, criando situações, meios, metodologias, regras, tempos, espaços e exercícios que promovam o aprendizado de forma intencional. É aí que surgem as escolas como instituições sociais responsáveis pela transmissão cultural, filtrando e transmitindo aos sujeitos as qualidades e conhecimentos desejáveis pelos grupos socialmente hegemônicos, no qual certos aspectos das culturas são priorizados e institucionalizados, outros são aprendidos informalmente e outros até mesmo ocultos e ignorados (FORQUIN, 1993).

O modelo de escola atualmente adotado pelas culturas e sociedades ocidentais provém da Grécia Antiga e na sua posterior apropriação pelos Romanos. Nos dois contextos, a

instituição escola emergiu em meio a uma rigorosa divisão do trabalho, onde o poder estava centralizado nas mãos do imperador ou do Estado.

Na cultura grega, a concepção hegemônica de educação carregava dentro de si um aspecto dual: de um lado a *tecne*, constituída por normas e orientações para o trabalho manual destinadas aos trabalhadores braçais e escravos; de outro, a *teoria*, entendida com um conjunto de saberes destinados a formação do cidadão livre, público e nobre. Da *teoria* surge a *paidéia*, modelo de educação que buscava o desenvolvimento harmônico do corpo e da consciência dos *homens* necessários para o funcionamento da *polis*. Neste modelo, a classe dos escravos e dos trabalhadores manuais não se encaixavam no ideal de sociedade representado pela *polis*, por isso não possuíam o direito de participar da *Paidéia* (BRANDÃO, 1995). Para educar os jovens livres na *teoria*, surgem as *skolés*, termo que deu origem a palavra *escola*, o qual significava originalmente *tempo livre de ocupações*. As escolas eram espaços apropriados para a produção da *cultura do espírito*, ou seja, o lugar onde os filhos dos nobres aprendiam a comandar e a serem homens públicos, por meio do estudo da música, da leitura, da filosofia, das atividades físicas e esportivas. A *skolé* era o lugar da *teoria*, da atividade intelectual, da contemplação da verdade, da beleza e do bem. Os escravos não podiam freqüentá-la, apenas lhes restavam o trabalho e o aprendizado da *tecne*. Esta concepção dual de educação institucionalizada acabou se estendendo e influenciando vários outros grupos/povos, uma vez que nos territórios conquistados por Alexandre Magno, os gregos implantavam suas escolas a fim de impedir que a distância da terra natal ameaçasse a perda da cultura do vencedor entre os costumes e o saber dos vencidos (BRANDÃO, 1995).

Posteriormente, os Romanos, no seu intento de assimilar a cultura grega, também organizaram escolas institucionalizadas que desvalorizavam o trabalho manual dos escravos enobrecendo os exercícios intelectuais da elite. Os educadores almejavam formar o homem racional, capaz de pensar corretamente, segundo modelo ditado pelos grupos sociais dominantes. Se os Gregos tinham a *Paidéia*, os Romanos desenvolveram um modelo educacional chamado de *Humanitas*, erigido sob uma visão cosmopolita e universal. Por isso, a partir do século IV a.C., dissemina-se por toda Roma escolas elementares *ludi magister*,<sup>45</sup> nas quais se ensinava demoradamente a ler, escrever e contar, num período que se estendia dos sete aos doze anos de idade (ARANHA, 1996).

O contexto educativo da cultura greco-romana serve de advertência para que não se pense que as ações da instituição escola são neutras, uma vez que ela se encontra

---

<sup>45</sup> O termo *ludus* significava jogo, divertimento, enquanto *magister* era sinônimo de mestre.

intrinsecamente ligada aos campos econômicos, políticos e sociais de seu tempo. “A escola não é nenhuma ilha, mas faz parte do mundo, e nesse sentido reflete as disparidades e as lutas sociais. Ignorar esse fato é permitir que a escola permaneça a serviço do *status quo*, deixando de se tornar um possível instrumento de transformação” (ARANHA, 1996, p. 16).

### 3.1.1 Os desvios da escola

Em concordância com o exposto, Michel Lobrot (1992) afirma que originalmente a escola surgiu como instituição responsável para desenvolver a **cultura**<sup>46</sup> de um povo, neste caso, a cultura das elites greco-romanas. Percebe que ela já emerge em meio a um dilema: precisa trabalhar com o “espírito” a fim de proporcionar o desenvolvimento dos sujeitos (aspectos imanentes), ao mesmo tempo em que precisa ser instrumento de socialização da cultura (aspectos transitivos) cumprindo a tarefa de manutenção e hierarquização do *status quo*. O **desvio da escola**, para Lobrot (1992, p. 12), ocorre quando “[...] a sociedade em seu todo – e especialmente a classe dirigente – decide que a escola não tem por objetivo a transmissão e a difusão da cultura, mas sim uma outra função de natureza transitiva e utilitária que varia consoante as épocas”.

A imposição de finalidades utilitárias impostas à escola ocorreu, segundo o autor, em três momentos distintos na história do ocidente: o primeiro teve início nas primeiras décadas da Idade Média perdurando até o fim no século XIV, período em que se atribuiu à escola a finalidade exclusiva de difundir a doutrina e os dogmas cristão-católicos; o segundo, estendeu-se entre séculos XIV ao XVIII, quando ao ser colocado em xeque a finalidade religiosa da escola, esta assumiu a responsabilidade pela socialização dos sujeitos e pelo ensino dos valores morais exaltados pela aliança entre burguesia e protestantismo, como por exemplo, a civilidade, a decência, a moderação, a honestidade, o trabalho, a adaptação social e a conformidade; o terceiro momento, iniciado no século XIX e que perdura até o presente, é caracterizado pelo abandono dos desígnios humanistas e pela adoção dos pressupostos do racionalismo científico moderno, que privilegiam a *tecne* e os conteúdos que, graças aos exames e aos diplomas, permitem posicionar os sujeitos no sistema produtivo (LOBROT, 1992).

---

<sup>46</sup> Por cultura, o autor entende o conjunto de atividades *imanentes* de uma população em oposição às suas atividades *transitivas*. As atividades imanentes seriam aquelas que o sujeito vive no seu interior englobando mecanismos subjetivos, tais como percepções, representações, memórias, pensamentos e conhecimentos, que não se confundem com os fenômenos externos, *transitivos*, uma vez que estes são as exteriorizações objetiva das atividades imanentes, manifestas sob formas visíveis ou concretas.



Os nomes e particularidades ao longo dos tempos foram diferentes, mas a compreensão de que a escola é um dos espaços estratégicos no processo de (re)produção sociocultural prevaleceu na história ocidental. Permite-se alterar a forma, mas não o conteúdo e as regras de organização social. Abordo em seguida, com um pouco mais de detalhes, estes três momentos apontados por Lobrot (1992) no qual a escola recebe finalidades utilitárias impostas pelas exigências dos grupos dominantes.

#### 3.1.1.1 O primeiro desvio: a Igreja

Com a queda do Império Romano, teve início um novo e longo período chamado de Idade Média, caracterizado principalmente pela passagem do escravismo para o feudalismo e pelo domínio sócio-econômico-religioso da Igreja Católica. Os senhores feudais e o clero católico detinham a propriedade da terra, exercendo o controle dos sistemas simbólicos fundamentais para a constituição das identidades culturais. Os servos são os frutos da configuração deste sistema desigual e excludente: de um lado, eram obrigados a se submeterem e prestarem serviços aos senhores para sobreviverem *neste* mundo; de outro necessitavam se subordinar à Igreja e cumprirem os seus preceitos a fim de alcançarem a salvação no *outro* mundo, livrando-se dos tormentos eternos.

Durante toda a Idade Média, a Igreja se empenhou na retomada da herança cultural greco-romana a partir de sua perspectiva e interesse. Os mosteiros transformaram-se nos depositários da tradição cultural ocidental, sendo os monges os únicos letrados num mundo em que nem nobres nem servos sabiam ler. A Igreja não só detinha os saberes para controlar e produzir um modelo de educação, mas principalmente, para usá-los a seu próprio modo, fundamentando os princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade medieval.

Na sua hegemonia, a Igreja necessitou difundir uma doutrina comum para garantir unidade na interpretação dos dogmas e textos cristãos. Surgiu então a *patrística*, a filosofia dos padres da Igreja, caracterizada pela defesa da fé e conversão dos não-cristãos. As únicas escolas desta época são as *catecúmenas*, destinadas à preparação dos fiéis católicos para participação dos ritos determinados pela Igreja (ARANHA, 1996).

Posteriormente, do século IX ao XIV, surge a mais alta expressão da filosofia cristã medieval: a *escolástica*. Recebeu esse nome por ser ensinada nas *escolas* fundadas ao lado dos mosteiros e das catedrais, que ensinavam latim e as humanidades. Representou uma nova sistematização da doutrina cristã, com acentuado uso da razão, buscando justificar as crenças

por meio de argumentos lógicos para converter os não-cristãos e para combater os infiéis, tido como *hereges*<sup>47</sup>. Predominava uma concepção de educação *ascética* baseada no desapego das coisas do mundo, tida como profanas, e na valorização da meditação e contemplação. O apogeu desta concepção ocorreu no século XIII, com Tomás de Aquino, o qual concebia que

[...] a educação é uma atividade que torna realidade aquilo que é potencial. Apesar da importância da vontade divina neste processo, o ensino depende das Santas Escrituras e da graça da Providência Divina, já que o homem tem uma natureza corrompida. A educação não é mais do que um meio para atingir o ideal da verdade e do bem, superando as dificuldades interpostas pelas tentações do pecado (ARANHA, 1996, p. 75).

Assim a Igreja Cristã foi assumindo e monopolizando as concepções e métodos de ensino. As escolas monásticas, criadas ao redor dos mosteiros, objetivavam ensinar o latim e a doutrina cristã aos novos monges. Educavam com base no *método escolástico*<sup>48</sup> e no princípio da *autoridade*, exigindo humildade e obediência aos grandes sábios previamente autorizados pela Igreja, a fim de evitar a diversidade de interpretações. A Igreja acreditava que não era necessário instruir os camponeses, bastava transformá-los em cristãos. A escola, portanto, foi transformada em um instrumento nas mãos da Igreja para garantir o controle social sobre a população, garantindo a difusão da visão teocêntrica e dos ideais ascéticos e metafísicos, bem como o controle sob as ciências, a filosofia e a teologia.

### 3.1.1.2 O segundo desvio: a burguesia

Por volta do século XI, na Europa feudal, assistia-se o surgimento de pequenos núcleos populacionais compostos por servos libertos que se dedicam à compra e venda de produtos manufaturados. Pouco a pouco, os *burgos* transformaram-se em cidades onde o comércio era a atividade principal. Logo os burgueses ascenderam socialmente e começaram a se contrapor à nobreza feudal e ao clero católico. As cidades começaram a concorrer lado a

---

<sup>47</sup> Os hereges como também os *bárbaros*, os *gentios* e os *pagãos*, são aqueles que vivem, pensam, falam, cultuam e educam de modo diferente. Representam os *Outros* não reconhecidos em sua alteridade e, por isso, combatidos, excluídos e exterminados por parte dos organismos detentores dos processos simbólicos de constituição das identidades, como a Igreja e os Estados Nacionais, que vêem na diversidade uma ameaça ao poder estabelecido.

<sup>48</sup> Este método era constituído por várias etapas: a leitura (*lectio*), o comentário (*glossa*), as questões (*quaestio*) e a discussão (*disputatio*) e predominou até o século XVII em várias universidades européias, como é o caso da Universidade de Paris, onde se constituiu o denominado "modus parisiensis" de ensino. Foi nesta universidade que Inácio de Loyola, fundador da ordem jesuíta realizou seus estudos, incorporando o modelo escolástico no *Ratio Studiorum*. De acordo com a pesquisa de Anastasiou (1998), este método de ensino jesuíta, influenciado pela escolástica, continua a se configurar nas salas de aula das escolas brasileiras, resultado de um conjunto de determinantes históricos que continuam "vivos" pela força do *habitus*.

lado com o feudo e o mosteiro. Nos séculos XV e XVI, com o movimento renascentista e a retomada dos valores greco-romanos, a educação assumiu o papel de “(...) formar homens de negócios, ao mesmo tempo capaz de conhecer as letras greco-romanas e de dedicar-se aos luxos e prazeres da vida” (ARANHA, 1996, p. 94). A atenção se desfoca do céu centrando-se na terra e nas coisas do cotidiano. Aguça-se a individualidade e cresce a confiança na razão e na ciência. A burguesia fortalecida dá passos para a implantação do capitalismo, intensificando o comércio e a extração das riquezas das colônias, principalmente das Américas. Surgem os Estados Nacionais e as monarquias absolutistas. Crescem as manufaturas e dá-se início ao processo de divisão do trabalho, onde os descendentes dos servos e dos artesãos não bem sucedidos vendem sua força de trabalho em troca de salário.

É em meio a este cenário repleto de modificações e transições que nascem as *escolas seculares*. “Secular significa do século, do mundo, e, portanto, qualquer atividade não-religiosa. Se até então, a educação era privilégio dos clérigos, o desenvolvimento do comércio faz reaparecer a necessidade de se aprender a ler, escrever e calcular” (ARANHA, 1996, p. 77). Assim novamente a função da escola foi desviada para, agora, ser submetida aos interesses da burguesia em ascensão: as escolas seculares, ao contestarem o ensino dos dogmas católicos, substituem o latim pela língua nacional e valorizam as noções da matemática e das ciências naturais.

Os burgueses vislumbram uma escola que ensine seus filhos a serem líderes políticos e bons administradores comerciais. Busca-se não tanto a transmissão de conhecimentos, mas à formação moral. Como até então a maioria das escolas pertenciam às ordens religiosas, surgem novos colégios para atender os desejos da burguesia, a fim de desenvolverem a sociabilidade e o cultivo humanístico, assemelhando-se muito com o ensino da *teoria* das escolas gregas (ARANHA, 1996). No entanto, até aquele momento, o grande contingente populacional está fora das paredes da escola: a eles não era concedido o direito de “cultivar o espírito” e nem de se alfabetizar.

Os nobres burgueses que desde o início apoiaram a Reforma Protestante<sup>49</sup>, principalmente porque esta contrariava as restrições dos católicos aos negócios e aos

---

<sup>49</sup> A Reforma Protestante é resultado do “movimento de protesto” empreendido inicialmente por Martinho Lutero, em 1529, na Alemanha, contra os dogmas e práticas da Igreja Católica na Idade Média. Em resumo, três eram os princípios essenciais da reforma de Lutero: a) **prioridade da Escritura Sagrada**: entendida como a única fonte legítima em matéria de fé - a qual precisava ser traduzida para que todos tivessem acesso; b) **justificação pela fé**: a salvação não pode ser comprada, nem merecida pela realização dos humanos, já que é dada a quem tem fé; c) **sacerdócio universal dos fiéis**: todos os batizados são sacerdotes, que não precisam de intermediários para se “encontrarem” com Deus. No início do século XX, o sociólogo Max Weber, na obra *Ética*

empréstimos com juros, se viram obrigados a atender a premissa de Lutero de implementar escolas públicas e gratuitas, para que todos pudessem ler e interpretar a Bíblia. Deste modo, a burguesia, influenciada pelo protestantismo, imprime o **segundo desvio** à escola, qual seja: o ensino das primeiras letras e dos valores morais (civildade, decência, honestidade, trabalho, conformidade, individualismo, entre outros) necessários para o crescimento político-econômico dos grupos socialmente hegemônicos.

Segundo Lobrot (1992), diante deste segundo desvio, imposto sobre forte rigidez e disciplina, já não há lugar à individualização e à iniciativa do educando desta época. A ênfase é a aprendizagem da *civildade*, da honestidade, do decoro, da cortesia, da moderação, da pureza dos costumes. A escola contribui assim para a formação de um sujeito social, senão sociável, que vivesse em conformidade.

### 3.1.1.3 O terceiro desvio: o capitalismo

Ao buscar a laicização econômica, social e educacional, os burgueses vão assimilando as bases do pensamento moderno caracterizado pela superioridade da razão instrumental, pelo domínio do cientificismo cartesiano-empirista e pela tentativa de configuração do sujeito harmônico ocidental, ao mesmo tempo individual e universal. O interesse burguês residia justamente na expropriação do trabalho assalariado, processo no qual o método científico moderno poderia muito contribuir, uma vez que os novos saberes técnicos possibilitavam o crescimento da indústria e exploração da natureza e mão-de-obra humana.

Aos poucos, a burguesia assumiu o poder principal na sociedade, impondo sua ideologia sobre os demais grupos culturais. A centralidade social do campo econômico e a assimilação do pensamento moderno foram configurando uma nova visão de mundo. Para Lopes (1981), esta concepção estruturou-se fazendo uso do conceito de liberdade e, posteriormente, de individualismo e de igualdade. A liberdade era necessária para a prosperidade econômica, para vender e comprar, para decidir o que e como produzir. Como o campo econômico regia o social, a liberdade transformou-se na “lei da vida”, permitindo o surgimento de atitudes e estratégias individuais em prol da busca pela prosperidade material.

---

*Protestante e o Espírito do Capitalismo* (2003, p. 38), defendeu que a Reforma não implicou na eliminação do controle da Igreja Católica sobre a vida cotidiana, mas a substituição por uma nova forma de controle, “[...] um pouco mais imperceptível, pouco mais formal, em favor de uma regulamentação da conduta como um todo que (...) era infinitamente mais opressiva e severamente imposta”. A apropriação de João Calvino das idéias de Lutero, pela “regra calvinista”, “[...] se tornaria a forma mais intolerável de controle eclesiástico do indivíduo que já pôde existir” (Idem, p. 38).

O sujeito moderno, autônomo, autoconsciente, idêntico e universal, agente de sua própria evolução, encontrou na liberdade a possibilidade de desenvolver suas capacidades ao máximo, a fim de atingir a posição social mais vantajosa. No entanto, a tamanha desigualdade social decorrente deste processo meritocrático, obrigou a burguesia a utilizar o conceito de igualdade, mas apenas no sentido jurídico, uma vez que,

Os fins que servem a liberdade, o individualismo e a igualdade são os fins dos proprietários. As oportunidades, abertas a todos, são definidas por uma pequena parcela da sociedade que detém a propriedade: os meios de compra, utilizáveis pelos indivíduos para comprar seu lugar na sociedade que ele mesmo constrói, são detidos por uma minoria (LOPES, 1981, p. 111).

Assim a burguesia, que buscava não só a conquista do poder, mas tornar-se hegemônica, necessitava difundir sua visão de mundo e implantar o capitalismo. Para tal, não abriu mão da escola. Foi aí que o Estado (mais um fruto burguês) assumiu a responsabilidade pela elaboração de políticas educativas nacionais. Ao mesmo tempo em que deslocava o controle ideológico das mãos da Igreja, o Estado responsabilizava-se por recuperar o sistema escolar, contribuindo para o progresso da industrialização.

O Estado burguês toma a si o encargo da instrução com forma de legitimação no poder. Isto é, o Estado burguês encontra na publicização da instrução uma forma de tornar coesa toda a sociedade, seja pelos conteúdos, seja pela própria forma, e de articular os interesses das classes subalternas em torno dos seus (LOPES, 1981, p. 115).

Proclamando a igualdade (apenas em sentido jurídico), a burguesia atribuiu aos sujeitos a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. No entanto, obrigado a reconhecer a desigualdade no campo social, o Estado precisou construir um caminho de superação: acabou por responsabilizar a escola para tornar os cidadãos “mais” iguais. Nasce então o ideal da construção de um sistema de *ensino público, laico, gratuito, obrigatório e universal* (LOPES, 1981).

O caráter universal da escolarização é inerente à ideologia da igualdade, pois se os sujeitos são declarados iguais, a escola precisava ensinar um rol de conteúdos considerados úteis e apropriados para possibilitar a ascensão social de todos. Porém na escola, as pedagogias e métodos empregados para tornar os sujeitos mais iguais, acabam por reforçar a desigualdade ao forjarem a produção de identidades homônimas que desconsideram as singularidades individuais dos sujeitos. Assim, além da falácia da promoção da equidade

social, buscou-se a constituição de identidades nacionais<sup>50</sup> e o ensino de conteúdos e atitudes ideais para a alocação dos sujeitos no mercado capitalista.

É neste contexto que ocorre o **terceiro desvio da escola**: o ensino da técnica e a preparação para o trabalho. O objetivo era adequar as gerações mais jovens à constante necessidade por parte da indústria de mão de obra barata, obediente e disciplinada. A industrialização exigia um novo tipo de trabalhador: não bastava somente que fosse piedoso, honesto e conformado, mas submisso para trabalhar a um terceiro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse<sup>51</sup>. Para tanto, precisava dominar certa quantidade de conhecimentos e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho numa sociedade empresarial e urbanizada. Se essas “virtudes” eram difíceis de serem obtidas na geração já adulta, a infância (os adultos das gerações futuras) poderia ser modelada de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista industrial (ENGUITA, 1989).

O capitalismo foi capaz de dar forma à escolarização porque os empresários sempre exerceram uma grande influência política, impondo à escola elementos próprios do mundo empresarial. Julgavam-se beneficiários da escola e fizeram desta um instrumento ideal para a qualificação da mão de obra que a complexa divisão do trabalho exigia. Por isso, grande foi a pressão sobre o Estado para o estabelecimento da *escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória*. Nela era possível criar hábitos de convivibilidade, disciplina, pontualidade e obediência, tão estimados pela indústria. Era só uma questão de tempo para que os patrões compreendessem os belos e lucrativos frutos que podia oferecer uma educação básica *bem feita*: “A questão não era ensinar certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar forma adequada a seu comportamento” (ENGUITA, 1989, 116).

A valorização da disciplina converteu as escolas em algo muito parecido com os quartéis e mosteiros religiosos. Além da semelhança da estrutura física, a disciplina se

---

<sup>50</sup> Os Estados Nacionais, organizações político-administrativas criadas a partir do século XIX, em nome dos princípios universais e democráticos modernos, reuniram dentro de algumas fronteiras fixas e únicas, sob um poder e algumas leis comuns e, por meio da imposição de uma só língua, povos e etnias distintas, com culturas e cosmovisões diferentes que até então estavam alheios à idéia de unificação nacional (ENGUITA, 1989).

<sup>51</sup> Assim se manifesta Enguita (1989, p. 114) sobre esta questão: “A fé, a piedade, a humildade, a resignação ou as promessas de que o reino dos céus passaria a ser dos pobres e que os últimos seriam os primeiros, podiam ser suficientes para obter a submissão passiva do trabalhador, especialmente o camponês fragmentado, ignorante e apegado incondicionalmente às normas da propriedade, mas não para conseguir a submissão ativa que o trabalho industrial exige do trabalho assalariado”.

estendia na organização do tempo, dos ritmos e ritos escolares, bem como dos corpos e movimentos<sup>52</sup> dos estudantes. Valorizava-se o silêncio, a ordem dos materiais e das salas, a limpeza e os tratos de higiene. O professor desempenhava o papel equivalente ao do general: representava a voz da verdade incontestável, imprimindo, quando julgava necessário, diversos tipos de castigos e punições físicas e psicológicas sob as crianças. A escola pouco a pouco acabou incorporando a rotina da indústria (que não se diferenciava muito do cotidiano dos mosteiros católicos): controle de frequência, obsessão pela pontualidade e eficiência.

O sistema opressor era de tal modo que, segundo Enguita (1989), certa vez o ministro francês olhou para seu relógio e alegrou-se por saber que naquele momento todos os meninos da França estavam executando a mesma atividade. Foi justamente na França que o ideal da escola pública capitalista se desenvolveu mais rapidamente<sup>53</sup>. Essas escolas visavam à instrução disciplinar e a preparação de trabalhos para trabalhos manuais, transformando-se numa agência formadora de futuros empregados comerciais e industriais. O racionalismo cartesiano muito influenciou na hierarquização do conhecimento, na divisão do tempo, na organização dos programas, na valorização da figura do professor como transmissor de conhecimentos e modelador de habilidade e disposições.

Se por um lado os burgueses necessitavam recorrer à escola para inculcar na juventude a aceitação das novas relações de trabalho, reduzindo o monopólio da Igreja sobre o ensino, por outro, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao final, iriam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade. Eles deviam ser educados para respeitar a nova ordem social, mas não demasiadamente a tal ponto de questioná-la. Por isso, o estudo da ciência e cultura clássica era destinado àqueles que viviam confortavelmente e que tinham tempo livre. Os filhos dos assalariados, deveriam se concentrar na aprendizagem dos saberes necessários ao futuro emprego (ENGUITA, 1989).

Neste sentido, Baudelot e Establet (1986), ao pesquisarem sobre o Sistema de Ensino Francês, indicam que, por detrás da ideologia da escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória, este sistema estava dividido em duas redes: a rede SS (Secundário Superior) que

---

<sup>52</sup> É inegável a contribuição de Michel Foucault na compreensão de como as instituições sociais, dentre elas as escolas, criaram uma parafernália de normas, regras e mecanismos de controle destinados a sufocar a iniciativa e a individualidade individual. A vigilância panóptica, a organização serial do espaço, a economia do tempo, a codificação dos movimentos, a normalização dos sujeitos e de seus comportamentos eram algumas das estratégias utilizadas (Cf. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 2006).

<sup>53</sup> Buscando os antecedentes históricos do processo de escolarização na França, Lobrot (1993) descobriu que foram três burgueses tecnocratas os responsáveis por sua organização. Portanto, a escola não foi edificada por pedagogos, mas por gestores políticos.

possibilitava aos filhos da burguesia os estudos em nível superior e a rede PP (Primário Profissional), que profissionalizava os filhos dos trabalhadores assalariados não lhes dando chance de prosseguimento dos estudos. Michel Lobrot (1992) também constatou que os filhos dos grupos socialmente hegemônicos eram submetidos à “polidez”, enquanto que os estudantes oriundos de grupos assalariados, embora freqüentassem a escola, eram excluídos e educados para uma conformidade profunda dos princípios da vida social.

Os sistemas escolares não só favoreceram a formação de grupos dominantes e dominados, mas foram responsáveis, numa sociedade em que o conhecimento técnico-científico era fator de progresso, por manter e alimentar, nas classes dirigentes, a centralização sobre estes saberes em detrimento dos valores humanos. A opção tecnicista levou a escola a rejeitar autonomia e a necessidade humana de relacionalidade. Assim, aos poucos, “o ser humano vai encontrar-se não só negligenciado, mas rejeitado, como uma coisa que amedronta e, para se proteger contra ele, vão-se impor superorganizações para estruturar não só as coisas, mas os homens, a fim de neutralizar a sua iniciativa e a sua autonomia” (LOBROT, 1992, p. 53).

### **3.2 A Cultura Escolar e a Negação da Diversidade Cultural**

Em todo o século XX continuou se buscando meios de implementar o ideal da escola pública, leiga, gratuita e obrigatória para todos, pois apesar das disposições dos Estados Nacionais, as ações foram insuficientes. Desta vez a reivindicação partiu dos grupos socialmente desfavorecidos que encontravam-se privados do *direito* à escolarização. A pressão pela *democratização* do ensino, de certa forma, incorporou a ideologia moderna de que a acessibilidade de todos os grupos culturais à escola garantiria a igualdade de oportunidades e a possibilidade de mobilidade social. A tal ponto “(...) que já não imaginamos sequer que alguém possa escapar de uma maneira ou de outra ao sistema escolar. Este aparece como uma verdadeira necessidade à qual toda a gente deve se submeter e que deve ocupar o tempo mais longo possível da vida” (LOBROT, 1992, p. 96). Assim, aos poucos, a escola adquiriu na sociedade contemporânea um lugar de destaque social pelo fato de *ser de todos e para todos*, absorvendo tarefas educativas de outras instituições sociais.

No entanto, o crescimento e expansão colossal desta estrutura, em nada alteraram o caráter seletivo e padronizador da cultura escolar, porque esta continuou a veicular os



aspectos e os interesses dos grupos culturais hegemônicos<sup>54</sup>. Faltou impor à cultura escolar um verdadeiro **desvio**, qual seja: dar ênfase ao desenvolvimento integral dos sujeitos em detrimento dos resultados e exigências exteriores advindos dos grupos que detêm o poder na sociedade. Careceu interromper a evolução, a generalização e a extensão de uma estrutura escolar que já existia anteriormente, profundamente burocrática, seletiva, autoritária e normalizadora, que não levava em conta os sujeitos e as suas respectivas diferenças.

Para Lobrot (1992), a causa principal deste processo, foi a de que os sistemas escolares simplesmente se limitaram em retomar as antigas estruturas escolares e as generalizaram, sem transformá-las profundamente. Desde o seu início, ao incorporarem o modelo greco-romano - que era exclusivamente focado na formação de um padrão de aluno e cidadão, só perfeitamente realizável pelos filhos da elite - as escolas converteram-se em produtoras de desigualdades e diferenças ao assimilarem alunos de culturas e contextos sócio-econômicos distintos, sem modificar-se para levar em conta suas singularidades.

Sob inúmeras influências, desvios e objetivos impostos à cultura escolar no decorrer dos tempos, prevaleceu a ideologia moderna da *escola única e universal*, a escola do povo, livre e igualitária, a serviço da educação nacional. Mas na prática, propõe-se que milhares de crianças freqüentem os mesmos estabelecimentos, sejam expostas ao mesmo tipo de tratamento, de ritmo, de regime, de tal maneira que apenas possam se diferenciar em função de seu trabalho ou de seu rendimento/aproveitamento escolar (LOBROT, 1992).

Outro fruto do pensamento ocidental moderno foi a difusão de uma sabedoria tida como universal, uma espécie de *corpus* propedêutico que forneceria os fundamentos a todas às disciplinas. Esta *cultura geral*, nas palavras de Lobrot (1992), não passa de uma “*miscelânea filosófica*, abstrata, composta por métodos de pensamento, pesquisa, linguagem e instrumentos comuns”. Daí concluiu-se que todo processo escolar possui elementos comuns e, por isso, todos os educandos precisam ser confrontados com as mesmas disciplinas, de acordo com programas e currículos constituídos por regulamentos/orientações universais e padronizadas. Por isso, obrigam-se as crianças e jovens a irem à escola e a apreenderem todos os conteúdos preestabelecidos para cada disciplina, de acordo com o padrão curricular da

---

<sup>54</sup> Franklin Bobbit (2004), pedagogo americano, ao pensar os currículos escolares no início do século XX defendia a introdução do *taylorismo* na organização escolar, a partir de quatro princípios: a) fixar um **padrão** final do aluno egresso que se desejava; b) **padronizar** especificações para cada fase ou ano letivos a serem atingidos por cada aluno; c) encontrar métodos didáticos eficazes inspirados nos métodos tayloristas; d) determinar qualificações **padronizadas** para seleção e qualificação dos professores (grifos meus).

cultural geral. Isso significa que não se concebe a aprendizagem como uma escolha pessoal e sim como uma necessidade social.<sup>55</sup>

Todas essas ações, mascaradas como democráticas, empregadas sob normas rigorosas, não visam a igualdade, mas sim a equalização, a indiferenciação, a nivelação, a normalização. Como o ideal de aprendizagem imposto é inatingível para uma grande parte de crianças, estas se deparam com o insucesso e a inferiorização em relação aos seus colegas. “Este sistema supostamente democrático é, na realidade, o mais antidemocrático possível, o mais seletivo. É ele que cria as diferenças de origem social que se manifestam quando o processo termina. É ele que classifica e que hierarquiza a futura vida social” (LOBROT, 1992, p. 77).

Na cultura escolar aquilo que é literalmente apagado/negado é a subjetividade: “O aluno já não é o ser humano, com a sua ótica própria, os seus interesses, as suas necessidades pessoais, é uma máquina, um robô” (LOBROT, 1992, p. 82). A maneira de o pôr a funcionar é a ameaça, tanto física (como acontecia até as décadas de 70 e 80) quanto os castigos psicológicos: o insucesso escolar e social, a reprovação, a retenção dos diplomas, a baixa auto-estima, a exclusão.

Os sujeitos que chegam à escola são **profundamente diferentes**, não só pelas suas origens sócio-culturais, pelos seus ideais, por seus territórios e territorialidades, mas também por suas referências identitárias, pelos seus gostos, interesses e necessidades diferenciadas. O ensino teórico, universal e padronizado para todos, produz resultados diversos, dentre eles, processos de diferenciação sócio-cultural, dando origem, por exemplo, a duas categorias de aluno: os *bons*, que fazem as aquisições previstas, e os *maus*, que não atingem os resultados esperados. Deste processo emerge uma segregação que ocorre não somente em todo o período escolar, mas a vida inteira: “[...] os bons garantem vagas no ensino superior nas melhores universidades. Aos maus, além da reprovação e atrasos, tudo vai se configurando para que desista de estudar e nem se quer pense ingressar na universidade” (LOBROT, 1992, p. 98).

Esta segregação condiciona o sucesso social e a felicidade pessoal de inúmeros sujeitos. As crianças membros de grupos socialmente hegemônicos possuem uma bagagem inicial proveniente da influência familiar muito maior do que aqueles que vivem em contextos empobrecidos da sociedade. Os primeiros conseguem progredir mesmo perante o caráter

---

<sup>55</sup> Recentemente um casal vem lutando na Justiça pelo direito de continuar ensinando seus filhos em casa. O que motivou a decisão de retirar os filhos de 14 e 15 anos da escola foi o baixo nível de ensino da escola pública. No entanto, os pais já foram processados e condenados em primeira instância pelo Ministério Público e respondem a uma ação penal que poderá resultar na perda da guarda dos filhos (Cf. Educar sem medo. Jornal Folha de São Paulo, 30 de jun. 2008, p. A2). Isso demonstra a força do social sob as escolhas individuais na sociedade atual.

autoritário e burocrático da escola. No entanto, esta desconsidera as diferenças estruturais das crianças, porque não correspondem às normas da sociedade moderna que ela adota como critério para edificar os seus programas, os seus objetivos, os seus métodos. Nas palavras de Lobrot (1992, p.106-107):

A escola possui uma mania planificadora que não tem em conta nem os indivíduos nem as suas diferenças. As crianças do povo não podem adaptar-se a essas normas porque são normas ideais e abstratas, que se dirigem a um aluno teórico, espécie de protótipo, que possuiria à partida todas as qualidades exigidas para realizar estas normas.

O desvio técnico da escola está presente na exigência para que os alunos trabalhem, pois os juízos são feitos em função de sua aplicação. A preguiça, a desatenção, a ociosidade ou a resistência, é o que mais estigmatiza, não porque impeçam as aquisições, mas porque são contrárias às normas industriais católico-protestante da escola. As crianças mais valorizadas não são efetivamente as mais atentas e eficazes, mas aquela que são mais estáveis e aplicadas. “A docilidade é mais importante que a atenção verdadeira” (LOBROT, 1992, p. 111). A vontade prioritária dos professores é o de verem os educandos submeterem-se às diretrizes que lhe são dadas, não só por causa do valor atribuído à docilidade, mas porque se considera que isso é sinal de aprendizagem. “O sistema de exames e provas não querem primeiramente avaliar a aquisição de conhecimentos, mas fazer trabalhar. Este é o pior dos constrangimentos” (LOBROT, 1992, p. 115).

As avaliações e exames são as sanções do sistema, aquilo que faz os educandos trabalharem. Mas como quase tudo o que é imposto tende a se tornar detestável àqueles que obedecem, os alunos não só resistem, mas acabam por não se “entregarem” a tarefa; apenas a desenvolvem superficialmente, sem estarem empenhados em realizar uma experiência de aprendizagem duradoura. Assim, muitas vezes, a escola trabalha no nível das aparências. A ilusão está no centro do sistema: a cultura escolar transformou-se numa máquina de entrega de diplomas, contribuindo para a hierarquização social (LOBROT, 1992).

### **3.2.1 O Interior da Cultura Escolar: padronização, controle e demandas capitalistas**

Para Enguita (1989) e Lobrot (1992), as atitudes e disposições forjadas no contexto escolar serão transferidas a outros contextos institucionais e sociais, de forma que a instrumentalidade empregada pela escola transcende os objetivos declarados por ela,

estabelecendo conexões entre as relações sociais da educação e as relações sociais de produção capitalista. Dentre essas conexões, os autores destacam:

- **A obsessão pela manutenção da ordem e pelo trabalho:** esta ordem é imposta por meio da autoridade e hierarquia, tal como acontecem no mercado de trabalho. O exercício constante da autoridade perpassa as regras individuais e coletivas para não falar, para prestar atenção e não movimentar-se de um lugar para outro a qualquer tempo ou sem autorização. É uma forma sutil de dizer que os sujeitos não devem tomar decisões por si próprias, mas obedecer às orientações de seus superiores. Se a ordem é a primeira obsessão das escolas, a segunda é manter os alunos ocupados, o que se traduz na angústia dos professores por organizar constantemente as atividades, antecipando a experiência futura da jornada de trabalho. “O que o aluno aprende não é a organizar sua própria seqüência de atividades, mas a que outros a organizem por ele” (ENGUITA, 1989, p. 178). Ocupa papel central neste processo a figura do professor: ele indica o que os alunos têm de fazer. Quando, possuidor de outra mentalidade, este muda o esquema, os alunos não conseguem compreendê-lo ou atingir os objetivos de modo diferente, uma vez que já estão “programados” a receberem as instruções e responderem com o menor esforço possível aquilo que está sendo lhe cobrado (como é o caso da parábola de abertura deste capítulo).

- **Burocracia e impessoalidade:** na escola os sujeitos são agrupados por faixa etária em níveis ou séries sem levar em conta aspectos individuais ou sócio-culturais, sendo tratados de forma teoricamente uniforme. Assim, os traços de singularidade são ignorados e a diferenciação tem por base a coletividade, não os sujeitos. Aos poucos, o educando aprende a ser tratado com critérios universalistas e a tratar os outros com esse mesmo critério. A troca constante de professores, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental, também ajuda para a despersonalização dos papéis, já que todos podem ser substituídos por outros, isso como ocorre no mundo do trabalho capitalista. Este processo resulta em relações cada vez mais impessoais, formais e burocráticas, em oposição às relações pessoais e íntimas.

- **Alienação:** na escola os alunos carecem de oportunidades para decidir o que aprender e para interferirem no processo de aprendizagem ou em seus métodos. O conteúdo do ensino é determinado por outro. Assim como no mercado de trabalho, onde os sujeitos não controlam o produto de seu trabalho, na escola o grande número de prescrições faz com que a metade do tempo da infância e juventude esteja à disposição de um poder alheio, do professor ou da organização que atua em seu intermédio, onde não contam os interesses subjetivos, nem os desejos e necessidades individuais, mas os interesses da sociedade.

- **A percepção social e pessoal do tempo:** A atividade escolar transcorre entre limites de tempo fixados com exatidão e está marcada por acontecimentos que ocorrem nos momentos precisos. Se a escola ensina a respeitar e cumprir rigidamente um horário, é porque fora dela, há uma valorização da disciplinarização do tempo: é preciso bater o ponto no trabalho, executar as atividades até o momento determinado para o lanche ou almoço e assim por diante. Na cultura escolar quase tudo é programável e obrigatório. Não só os conteúdos estão previstos nos seus mínimos detalhes, mas também o tempo em que deve ser dado, o lugar e também o material que precisa ser utilizado. O aluno não pode organizar o seu trabalho escolar como quer, devendo por isso realizar continuamente uma outra atividade diferente do que ele desejava. Isso gera frustração e, apesar das recompensas, gera um sentimento penoso e negativo.

O tempo do aluno é fragmentado, normalizado e recomposto na forma de um quebra-cabeça, constituído por atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender, sob forma de calendário, horário e seqüenciação de atividades pré-estabelecidas por outros.

A sucessão de períodos muito breves – sempre de menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de seqüência lógica alguma entre elas, sem atender à melhor ou pior adequação de seu conteúdo a períodos letivos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar, ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração (ENGUITA, 1989, p. 180).

Assim como no mercado capitalista converteu-se na medida de valor de todas as mercadorias, a escola se converteu na medida do valor do conhecimento. Assim, as disciplinas que ocupam maior carga-horária gozam de maior prestígio em relação àquelas com menos tempo. A cultura escolar trata de preencher cada espaço vazio com alguma atividade, estimulando a diligência, condenando a ociosidade por meio de rotinas e ritmos de trabalho, tendo a justificativa do progresso para tal. O espaço temporal do ensino não é o presente e o cotidiano, porque havendo a necessidade de justificativa dos conteúdos e da aprendizagem, na maioria das vezes, argumenta-se que são pré-requisitos do que aprenderão futuramente, ou que são necessários para almejar uma melhor posição social. “O sentido do progresso é importante, pois leva as pessoas à ação, superando as dificuldades e suportando o presente” (ENGUITA, 1989, p. 183).

- **O Controle:** Permanecer sentado, não falar em voz alta, levantar a mão para falar, não interromper, pedir permissão para ir ao banheiro, controlar as emoções..., fazem parte de

um processo no qual os educandos aprendem a subjugar seus próprios desejos à vontade do professor e submeter as suas ações ao interesse do bem comum. Aprende a tolerar suas frustrações e aceitar os planos das autoridades superiores. Os professores são os primeiros “patrões” do estudante. Por isso o constante uso em sala de aula do substantivo *trabalho*: quando um educador quer alguma atividade que exige maior dedicação, ele solicita que os educandos lhe entreguem um *trabalho*! E ordena para que iniciem: *mãos à obra*! Daí a desmotivação crescente na medida do número de anos letivos em que os sujeitos permanecem na escola. Os espaços da escola são pensados para cada momento e para cada atividade. As salas de aula são espaços cuidadosamente demarcados: todos em fileiras, os mais “agitados” devem ficar mais próximos do quadro e distante dos seus companheiros da “bagunça”. Outros não podem ficar próximo das janelas para não distraírem-se. Os recreios necessitam ser passados nos locais indicados, os corredores não podem ser locais de aglomerações e os portões estão fechados para que não acessem a rua.

- **A coerção pela técnica:** para que uma criança aprenda a ler e a calcular, para que aprenda a matemática, a física, a história e muitas outras coisas, é evidente que se tem de coagi-la. Esta coação ocorre por um sistema altamente organizado, que já não é mais possível vê-lo. Na maior parte das vezes, é o Estado que determina o que o sujeito deve fazer: estar certificado, rotulado, verificado, para poder trabalhar ou até existir socialmente<sup>56</sup>.

A escola não tem apenas a função de fornecer as competências necessárias às sociedades; tem, também, a função de selecionar os indivíduos e de orientá-los na direção das posições sociais existentes (LOBROT, 1992, p. 38).

Os docentes respondem à exigência do sistema social e não à exigência dos alunos, por isso, a resistência de muitos discentes na atualidade e o desinteresse pelos conhecimentos descontextualizados que a cultura escolar os apresenta: a escola não está pensada para eles, mas em fazer deles úteis ao sistema social.

Para Lobrot (1992), a cultura escolar fez uma escolha entre duas alternativas: a alternativa técnica e a alternativa pedagógica. Escolheu a alternativa técnica: colocou-se ao lado das exigências e demandas sociais e não ao lado do sujeito que assimila os conhecimentos, do lado da ciência e não do “Joãozinho”. “Em vez de definir a sua finalidade

---

<sup>56</sup> O cantor e compositor Raul Seixas (1983), na sua música *Carimbador Maluco*, aborda criticamente a necessidade dos sujeitos adquirirem carimbos/passaportes das instituições sociais, sem “os quais não se vai há lugar algum”. Assim expressa o refrão da canção: “Tem que ser selado, registrado, carimbado, avaliado e rotulado se quiser voar (Se quiser voar). Pra lua a taxa é alta, pro sol identidade, mas já pro seu foguete, viajar pelo universo, é preciso meu carimbo dando sim, sim, sim, sim...”

com a formação real dos espíritos que tem de formar, define-a em termos formais, como o sucesso nos exames e a obtenção de diplomas” (LOBROT, 1992, p. 39). A partir disso, instala-se a rigidez, o enquadramento, o autoritarismo, a centralização, a hierarquização, o vigiar constante, a uniformização e o isolamento.

Michel Foucault (1995) também constatou que a organização espacial, o regulamento meticuloso que rege a vida interior das escolas, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos sujeitos que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido, tudo isto constitui “blocos de poder”. Na cultura escolar, os comportamentos são moldados por meio de um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis do saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa, punição e hierarquização).

A cultura escolar seleciona traços identitários potencialmente desejáveis e a partir desta definição, premia alguns, silencia ou ignora outros. Uma grande parte do tempo escolar é empregada em forçar rotinas, em manter a ordem e o controle, em modelar não só as dimensões cognitivas, mas também os comportamentos, a relação com o corpo e as relações com seus pares. É a isto que Sacristán (1995) nomeia de currículo real. O currículo, entendido como a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os educandos obtêm no processo de escolarização, vai muito além dos meros programas oficiais de procedimentos e conteúdos a serem realizados pelas escolas (currículo oficial ou explícito). É no currículo real que se impõem todo um sistema de comportamentos e de valores na cultura de cada escola, perpassando desde as decisões prévias a cerca do que vai se fazer no ensino, as formas nas quais as atividades serão devolvidas, até as formas de como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, uso e aproveitamento dos materiais e as práticas avaliativas (SACRISTÁN, 1995).

Currículo oficial e currículo real estão longe de acolherem a diversidade cultural, com sua trama de relações e conflitos, pois os ambos são resultados de uma seleção de elementos simbólicos dos grupos/culturas hegemônicos, valorizando certos componentes em relação a outros e ocultando dos alunos certos aspectos das culturas que rodeiam a escola. “Constituem o resultado de um processo de filtragem, que, às vezes, supõe limitações e mutilações para todos e que, em outros casos, constituem limitações e mutilações para os alunos em situação de desvantagem” (SACRISTÁN, 1995, p. 97).

### 3.2.2 Os Desafios da Cultura Escolar frente à Diversidade Cultural

Até aqui tentei demonstrar que a cultura escolar é resultado de uma evolução repleta de conflitos e consensos generalizados, produto provisório de uma longa cadeia de jogos de poder ideológicos, organizativos e sociais. Os desvios e princípios modernos assumidos pela escola pública ao longo dos tempos, não deixou de incorporar outros elementos, que aparentemente foram descartados, mas que ainda estão presentes, como a dualidade entre teoria e técnica e os valores do cristianismo católico e protestante. Ela está sujeitada aos interesses e desejos dos grupos sócio-culturais dominantes que recorrem à escola para manter e legitimar seu *status quo*. Não deixa de ser um aparelho ideológico nas mãos dos Estados, garantindo o processo de socialização (nos termos propostos por Durkheim) bem como a configuração de identidades e diferenças necessárias ao crescimento e expansão do capitalismo globalizado.

Igualmente tentei evidenciar que escola, nos seus moldes atuais, é uma instituição intrínseca ao projeto moderno e como tal, vem desempenhando a função de (con)formar os sujeitos aos padrões de racionalização e burocratização de uma sociedade urbano-industrial. Ao atender estas demandas, ela é transmissora de um único saber (o tecnológico), de uma única linguagem (a científica), de um único padrão identitário/cultural (Branco – Masculino – Cristão - Urbano) a partir do qual seleciona, constitui e classifica, hierarquizando o excluído, o escolarizável e o escolarizado. Os privilégios da racionalidade, da ciência e da técnica não se reduzem apenas a elementos que possibilitam a intervenção no mundo, mas carregam em si toda uma cosmovisão que padroniza as formas de ver a realidade, anulando e subestimando as diferentes maneiras encontradas por inúmeras culturas para explicar e compreender a existência.

É muito difícil considerar as crenças e desejos pessoais, as dúvidas e os conhecimentos de cada sujeito, quando existe de antemão um *corpus científico comum* já descoberto esperando para que seja assimilado corretamente pelos educandos, deixando em segundo plano, as diferentes elaborações culturais elaboradas por outros grupos/culturas humanas.

Somado a isso, a tradição cartesiana-positivista<sup>57</sup> influenciou a cultura escolar no sentido de enfatizar somente a dimensão intelectual, por meio da recepção e memorização, em

---

<sup>57</sup> Foi a partir do século XIX, principalmente na França, que a escola começou a assimilar princípios do **Positivismo**, corrente teórica desenvolvida por Auguste Comte (1798-1857) a qual valorizava o conhecimento científico em detrimento do senso comum, já que o primeiro representava o último estágio de desenvolvimento da sociedade. Incorporando a essência do pensamento moderno, qual seja, a certeza de que a ciência era a única



detrimento das outras dimensões humanas e outras possibilidades intelectuais, como o desenvolvimento da capacidade de análise, de crítica e de síntese pessoal (SACRISTÁN, 1995).

Para Sacristán (1995), a ideologia burguesa, moderna e capitalista continua se projetando na cultura escolar, por um lado, pela configuração de currículos oficiais cada vez mais ligados às atividades econômicas e profissionais, desvalorizando as humanidades e os conhecimentos necessários ao desenvolvimento integral das pessoas; por outro, nos argumentos utilizados para legitimar o pensamento pedagógico e os processos educativos, influenciando na seleção de conteúdos pragmáticos, na organização do tempo e calendário escolar, no tipo de conhecimento e linguagem exigido e nas formas de avaliação padronizada dos mesmos (currículo real).

Ao propor e impor não apenas formas de pensar, mas *comportamentos* dentro das escolas e das salas de aula, de acordo com certas normas éticas e de intercâmbio social, a cultura escolar regula a interação entre os sujeitos e até os movimentos físicos das pessoas:

Sentar-se adequadamente na carteira, ter ordenadas e limpas as coisas, permanecer asseado, falar somente se perguntado, olhar em silêncio para frente, permanecer em silêncio um tempo prolongado, usar apenas o material próprio, até que se receba a ordem de que já se pode mover ou trocar de atividade ou lugar é, para os alunos procedentes de determinados grupos sociais, uma pura e simples imposição arbitrária que não é facilmente tolerável (SACRISTÁN, 1995, p. 103).

A cultura que predomina na cultura escolar corresponde à visão de determinados grupos sociais, onde poucos conteúdos são relacionados à sabedoria, onde as contribuições de povos desfavorecidos (exceto como elementos de exotismo), as formas de vida rurais e tradicionais, os problemas sociais, as consequências do consumismo entre outros, soam como temas “incômodos”, velando os conflitos sociais que permeiam o cotidiano. Por isso, a cultura escolar costuma ter pouca conexão com a experiência vital dos educandos e muito menos com a experiência dos grupos/sujeitos que estão socialmente em desvantagem (SACRISTÁN, 1995).

O reconhecimento da diversidade cultural pela cultura escolar implica mudar não apenas as intenções do que se quer transmitir, mas os processos internos que são

---

capaz de desvendar a natureza e a sociedade, a corrente positivista desconsiderou a formação humanística e cultural, defendendo a laicidade do ensino e ressaltando a importância das questões utilitárias e técnicas. O positivismo interferiu profundamente na educação, construindo pressupostos filosóficos das ciências humanas, como por exemplo, a sociologia de Durkheim.

desenvolvidos. Por isso, pouco vale publicar leis para inclusão de conteúdos referentes a culturas minoritárias<sup>58</sup>. A mudança necessária perpassa a utilização de outros métodos pedagógicos e o desenvolvimento de outra formação docente, numa perspectiva intercultural, que abarque a complexidade das culturas e das relações humanas.

Se a cultura escolar foi configurada para não levar em conta a questão da diversidade, a busca de qualquer saída para o fim dos processos de desigualdade e exclusão passa pela modificação dos padrões gerais de funcionamento da escola. “Ou se modifica a forma de entender e praticar a cultura dominante no ensino ou a integração de outras culturas não dominantes será muito difícil, senão impossível” (SACRISTÁN, 1995, p. 86). Reconhecer a diversidade de culturas/sujeitos exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais, culturais, étnicos ou religiosos.

---

<sup>58</sup> Como é o caso da Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

#### **4. O CONTEXTO da ESCOLA do MORRO**

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (FREIRE, 1996, p. 15-16).

Quem observa procura conhecer. Mas corre-se o risco do olhar não ver tudo, de somente capturar partes, movimentos, facetas. O olhar, às vezes, vislumbra somente aquilo que a consciência quer ver. Por isso, entre o observar e conhecer há um desafio: o de tentar, com ética e compromisso, reproduzir para aqueles que não viram tudo aquilo que a visão alcançou e a mente selecionou. Descrever o contexto da cultura de uma escola requer o conhecimento dos sujeitos que a constroem.

Como foi exposto no capítulo inicial, os humanos são seres sócio-culturais. Constituem-se constantemente pelas relações tecidas com seus pares, com a natureza e com o sagrado, em determinado contexto histórico-cultural. Elaboram conhecimentos, constroem símbolos e significados, transformam o meio onde vivem, se apropriam e produzem cultura, com a qual se identificam, se reconhecem e compartilham visões e significados comuns.

Uma primeira dimensão constitutiva desses sujeitos é a sua corporeidade. O corpo é o seu primeiro território, abrigo, condição de sua existência. Nele, a vida se expressa e flui. O corpo é relação, ponte. Permite a experiência, o contato com o Outro, com o mundo. Expressa os sentimentos, os desejos, os sonhos, os medos, as carências, dores e doenças. O corpo fala, mostra-se, se apresenta, ora se encanta, ora se rebela ao outro. O corpo dá forma, aparência, visibilidade. É revelação infinita da alteridade. Possibilita o reconhecimento de si e do Outro, o desvendar das cores, sons, paisagens, perigos, distâncias e ausências. Mas a corporeidade envolve aspectos que extrapolam o biofísico: tecido em sociedade, o corpo é demarcado por aspectos culturais, que o modelam, educam, padronizam, valorizam algumas “partes” enquanto velam e aprisionam outras. A partir do corpo, os sujeitos comunicam-se, aproximam-se, disputam uns com outros, numa convivência que o torna símbolo: “algo que fala além do que se vê, preenhe de visíveis e invisíveis sentidos” (TEIXEIRA, 2001, p. 182).

Outra dimensão que integra os sujeitos sócio-culturais é sua historicidade. São, ao mesmo tempo, constituídos e construtores de história, a partir de suas ações e relações cotidianas. Vão se lapidando a partir das experiências significadas e ressignificadas pela

cultura, pela qual se hominizam (TEIXEIRA, 2001). Pela práxis, nas palavras de Freire (2000), o humano transforma o mundo e a si mesmo, seja para a alienação seja para a libertação.

Um outro elemento a considerar é o caráter concreto, efetivo, real que constituem os sujeitos. Eles estão mergulhados no mundo; são finitos e limitados por fatores genéticos, culturais e sociais. Estão submetidos aos interesses e manobras de poder dos poderosos, que tendem a transformá-los em “massa” trabalhadora e consumidora, desconsiderando seus rostos, faces e alteridades. No entanto, embora condicionados pela concretude do mundo, jamais são determinados por ela, pois encontram na transcendência a possibilidade de superação. São capazes de resistir, criar, buscar, ultrapassar, superar, transcender. Pelo desejo, intuição e emoções, rompem os limites da corporeidade e vislumbram horizontes e realidades (im)possíveis. A transcendência funda nos sujeitos a necessidade de relacionarem-se, impulsionando-os a saírem de si, de seu ego, buscando o outro e tecendo significados comuns, o que torna possível a vida em sociedade. Na compreensão de Teixeira (2001, p. 183),

A cultura configura um mundo simbólico, que atribui significados, ordena, classifica o visível numa construção imaginária, porém igualmente constitutiva do real, de que se torna parte. Um “mapa” que delimita a forma como se lê, se sente e se experiencia o mundo e a vida, “fazendo dizer as coisas mais do que elas são”. Ao demarcar uma certa maneira de ver, de sentir, de perceber, de compreender, de interpretar e significar o mundo, a cultura define uma certa maneira de ser e de agir, um modo de vida, instaurando a diversidade cultural.

Por isso, para compreender a maneira de como sujeitos sócio-culturais vivem num determinado lugar, é necessário saber que lugar é este: sua história, características, suas relações e vivências. Na concepção de Coppette (2003), os lugares resultam da ação das pessoas e por isso é preciso saber como vivem no local em que se encontram: buscar suas origens, relatar suas experiências, descobrir seus pensamentos e desvelar seus sonhos.

Neste capítulo, tenho a pretensão de descrever o contexto histórico, social, cultural, econômico e religioso, do lugar onde está situada a Escola do Morro, tarefa imprescindível para compreender a vida dos sujeitos que tecem a cultura deste estabelecimento escolar.

#### 4.1 Florianópolis: história, povoamento e (des)encontros culturais

A cidade de Florianópolis, segundo dados da Prefeitura Municipal<sup>59</sup> possui uma área de 436,5 km<sup>2</sup>, sendo dividida por um canal (estreito) de 500 metros de largura em duas porções de terra: uma refere-se à Ilha de Santa Catarina, banhada ao leste pelo oceano Atlântico, e outra localizada na área continental, fazendo limite oeste com o município de São José. Os prolongamentos do estreito formam duas baías, chamadas de Baía Norte e Baía Sul.

Na ilha, há sinais de ocupação humana datados há 5.000 anos. Essas populações deixaram marcas de sua presença por meio dos inúmeros sítios arqueológicos, inscrições rupestres, oficinas líticas e sambaquis<sup>60</sup>. Mais tarde esses povos ancestrais foram desalojados por indígenas do grupo Guarani, que teriam migrado do norte do Brasil ou da região do Rio da Prata em direção ao Sul, há pelo menos 1.000 anos (SANTOS, 2002). Os Guarani habitavam boa parte do atual litoral brasileiro, organizados em subgrupos e aldeias. Seu modo de subsistência compreendia técnicas de cultivo, caça, coleta, olaria, fiação do algodão, além de serem profundos conhecedores do relevo, da fauna e flora de toda a região. Nas palavras de Santos (2002, p. 88):

Viviam o que se poderia denominar de economia da abundância. Líderes religiosos tinham grande importância na organização social e no cotidiano de cada grupo. Uma forte relação com a natureza, que admitia o aproveitamento dos recursos disponíveis de forma pouco agressiva, e o domínio de técnicas agrícolas, de caça e pesca garantiam um extraordinário equilíbrio com o meio ambiente.

Quando os primeiros navegadores europeus chegaram à Ilha de Santa Catarina, esta era habitada pelos Guarani, os quais foram denominados pelos invasores de “Carijós” ou “Cario”. Deste (des)encontro, deram-se os primeiros embates: do sentimento inicial de curiosidade e espanto, surgiu o temor e o medo devido à violência e à vontade dos recém-chegados em submeter os indígenas. A escravidão, o abuso sexual das mulheres, o apossamento da terra, as epidemias até o momento desconhecidas e a constante

---

<sup>59</sup> Cf. **Perfil de Florianópolis**: área do município e coordenadas geográficas. Disponível em [http://www.pmf.sc.gov.br/index.php?link=perfil&sublink=fisico\\_geog#area](http://www.pmf.sc.gov.br/index.php?link=perfil&sublink=fisico_geog#area). Acesso em: 24 jan. 2008.

<sup>60</sup> Embora até o momento poucas pesquisas foram feitas sobre estes povos, tudo indica que eram agricultores e coletores, alimentando-se de peixes e mariscos, construindo sambaquis (DUTRA, 1997). O termo indígena sambaqui significa “monte de conchas”, construídos a partir do depósito de restos não aproveitáveis da alimentação no próprio lugar em que moravam. Com o tempo, formaram-se grandes amontoados de conchas, que permitem reconstruir o modo de vida de seus habitantes (BELTRAME, 2002).

desvalorização da cosmovisão religiosa que dava sentido ao mundo e à vida, desarticularam quase que por completo a estrutura sócio-cultural dos Guarani.

De acordo com Pereira (2002), provavelmente Cristóvão Jacques e Américo Vespúcio, a mando da Espanha, foram os primeiros navegadores a pisarem na Ilha, por volta dos anos de 1502 e 1507. Na época, *Meiembipe* era o nome que o povo indígena Carijó chamava à região onde hoje se localiza Florianópolis. Mas em 1515 o espanhol Juan de Solis, identifica a Ilha como Ilha dos Patos e em 1527, Sebastião Cabotto (também a serviço da Espanha), ao tentar organizar o primeiro povoado de europeus, a batiza de *Ilha de Santa Catarina*. Aos poucos, a Ilha vira um porto estratégico de reabastecimento dos navegadores que eram incumbidos de consolidar a presença espanhola na América. Era o início da devastação e exploração dos povos e das riquezas desta terra.

Os Carijós logo abandonaram *Meiembipe*, pois estavam muito vulneráveis à ação dos mercadores de escravos. Concentraram-se então na área continental, embrenhando-se mais tarde para o interior a fim de fugir da escravidão. Os remanescentes que migraram para a Mata Atlântica foram absorvidos pelas nações Xokleng e Kaingang, vivendo livres até o início do século XIX, quando levas de colonos europeus vieram e se apropriaram de suas terras e dizimaram grande parte de suas aldeias (CABRAL, 1970).

Até fim do século XVI, a Ilha fora visitada muitas vezes por navegadores europeus, principalmente por espanhóis. Portugal, por sua vez, até meados do século XVIII não havia tomado nenhuma iniciativa efetiva para povoamento, já que este território lhe pertencia por antecipação pelo Tratado de Tordesilhas (1494). No entanto, por sua localização estratégica - a meio caminho das maiores cidades do século XVIII, Buenos Aires e Rio de Janeiro - a Ilha passou a ser muito cobiçada (BELTRAME, 2002). Diante disso, para demarcar “seu” território, o Governo de Portugal, a partir de 1673, começou a financiar incursões de bandeirantes originários da Capitania de São Vicente. Foi então que um grupo liderado por José Pires Monteiro (Filho de Francisco Dias Velho), chegou à Ilha de Santa Catarina e iniciou um dos primeiros povoados de europeus na região. Passado alguns anos, Dias Velho já era o proprietário das terras da Ilha, onde erigiu um vilarejo e um posto comercial. Contudo, em 1686, um grupo de piratas desembarcou na Ilha e, depois de violento confronto com as tropas de Dias Velho, acabam destruindo o pequeno povoado vicentista. Em 1700, novos

integrantes da Capitania de São Vicente tentam repovoá-la, rebatizando-a com o nome de Freguesia de Nossa Senhora do Desterro<sup>61</sup> (CABRAL, 1970).

A ação definitiva para o povoamento da região ocorreu em 1748, quando a Coroa Portuguesa decidiu colonizar o sul brasileiro com famílias provenientes dos Açores e da Ilha da Madeira<sup>62</sup>. Desde então, até a data de 1756, são transportados cerca de seis mil imigrantes. Segundo Melo (2002), a vinda dos açorianos tinha como meta principal a fixação em caráter definitivo, o que significava que os imigrantes fizeram a viagem conscientes de que não haveria retorno, exigindo ousadia e, sobretudo, coragem pela cisão radical das suas raízes culturais. Além disso, eles provinham de nove Ilhas do Arquipélago dos Açores, algumas incomunicáveis entre si e com aspectos sócio-culturais peculiares, o que os obrigou a se aliarem e a conviverem respeitosamente com suas diferenças, a fim de sobreviverem. Trabalhavam na agricultura, plantando mandioca, milho, cana-de-açúcar e outros produtos, para abastecer o pequeno comércio local e para a própria subsistência, juntamente com a criação de gado de corte e leite. Por outro lado, a devastação iniciada com os primeiros navegadores que se abasteciam com madeira e aproveitavam para reparar as embarcações - e até mesmo construírem novas - se intensificou com a presença açoriana, uma vez que em 1797, já havia cerca de 350 engenhos de farinha e 102 engenhos de água-ardente. Por isso, grande era o consumo de lenha, bem como da área do cultivo de mandioca e cana de açúcar (DIÁRIO CATARINENSE, 1996, n. 01).

A economia açoriana baseou-se na produção agrícola e de seus derivados, contando entre os anos de 1795 a 1890, segundo os dados levantados por Cardoso (2002), com um número expressivo de africanos e afro-descendentes escravos, não menos do que 20% da população, sendo que em alguns momentos este percentual ultrapassou a marca de 35%. Os cativos trabalhavam também em diferentes atividades produtivas, entre elas a pesca, a costura, a construção de edificações, a fabricação de tecidos e serviços domésticos. A relação entre senhores e escravos, marcada pela tentativa do primeiro em tornar o segundo uma *coisa*<sup>63</sup>, e pela resistência deste de não permitir se *coisificar*, trazia consigo todas as formas de coerção:

---

<sup>61</sup> A freguesia era um misto de organização religiosa e política, tomando geralmente o nome da igreja local.

<sup>62</sup> Naquela época, os habitantes do arquipélago dos Açores enfrentavam grandes dificuldades: abalos sísmicos, superpopulação e escassez de alimentos, o que impulsionou a adesão ao convite pela imigração (BELTRAME, 2002).

<sup>63</sup> Sobre os povos colonizados e escravizados, os europeus construíram e inculcaram uma ideologia de supremacia e superioridade, concretizada pelos incessantes processos de desqualificação e desvalorização do corpo e dos elementos culturais dos povos subjugados, negligenciando as identidades e negando as alteridades, reduzindo-os a objetos, coisas, comercializáveis e negociáveis de acordo com seus interesses.

além do trabalho, da obediência, “o tronco, o pelourinho e outros instrumento e locais de tormentos físicos, que não estavam lá para enfeitar as praças e casas” (CARDOSO, 2002, p. 236).

Segundo Tramonte (2001a), os primeiros cativos trazidos à Ilha eram originários de mercados negreiros do Rio de Janeiro, sendo a maioria deles pertencentes ao grupo africano Banto<sup>64</sup>. Apesar da Freguesia do Desterro não demandar mão-de-obra escrava em grande quantidade, já que não se enquadrava à lógica dos latifúndios, possuindo a missão militar de defesa estratégica da costa, a posse de escravos era uma forma de ostentação e um dos elementos de demarcação das diferenças sociais.

Em âmbito nacional, a promulgação da Lei Áurea em 1888, obrigou os grandes latifundiários e o governo brasileiro a criar estratégias para trazer imigrantes europeus. No período compreendido entre 1824 a 1914, ocorreu uma grande imigração alemã<sup>65</sup> em Santa Catarina, tanto de colonos como de soldados. Segundo os dados de Moellmann (2002), estes últimos vieram após uma grande rebelião no Rio de Janeiro ocorrida em 1828, quando uma multidão foi presa. Como as prisões estavam lotadas, os soldados alemães foram encaminhados para o Sul. Uma centena deles veio para a vila do Desterro, da Lagoinha e da Armação misturando-se às famílias de colonos que aguardavam ida à colônia de São Pedro de Alcântara. A demora da partida e a precariedade das condições de vida fizeram com que muitos alemães se desesperassem: alguns casaram, outros se mudaram. Os não-colonos dedicaram-se ao comércio, fundando lojas que se tornaram centenárias. Muitos foram os que se enriqueceram e propiciaram grande “progresso” à Ilha. Aos poucos, a partir do século XIX, grande parte dos terrenos centrais e das residências aristocráticas da Ilha de Santa Catarina pertencia às famílias alemãs.

---

<sup>64</sup> Os Bantos ou Bantu constituíam um grupo etnolinguístico localizado principalmente na África Subsaariana, que englobava, entre os séculos XV e XVI, cerca de 500 subgrupos étnicos e linguísticos diferentes. Cada grupo possuía uma cultura, embora partilhassem elementos comuns, como por exemplo, a reverência aos antepassados, a sabedoria dos provérbios, a religiosidade, os ritmos e instrumentos musicais, o modo de viver e interpretar a vida (CARNEIRO, 1981).

<sup>65</sup> De acordo com Seyferth (2000), a predominância dos alemães nos primeiros projetos de colonização pode ser explicada pelos seguintes fatores: presença influente de notáveis germânicos junto ao Governo Imperial brasileiro; necessidade de recrutar soldados para as lutas internas e guerras externas, onde preferencialmente buscavam-se os alemães; necessidade de ocupação das terras devolutas no Sudeste e Sul do Brasil, num sistema que privilegiava a pequena propriedade mantida com a mão-de-obra familiar; interesse de parte da elite brasileira em diminuir o poder da Igreja Católica trazendo imigrantes protestantes; interesses governamentais de instalar no país agricultores livres e europeus (portanto, brancos), que substituíssem a mão-de-obra negra escrava e ajudassem no “embranquecimento” da população.



Quanto à situação econômica, Moellmann (2002) destaca que nesta época os descendentes de lusos e açorianos, antigos moradores da Ilha, já haviam constituído uma estrutura social em cuja cúpula se encontrava burocratas e políticos, aos quais repugnava o trabalho braçal. Na virada do século XX, havia em Florianópolis<sup>66</sup> um bom número de belas, amplas e bem arborizadas chácaras, o que evidenciava o nível de renda e o *status* social dos proprietários. A maioria delas era de propriedade dos alemães e seus descendentes<sup>67</sup>. “No início deste século (XX), a maior parte das iniciativas industriais e comerciais estavam em mãos de empresas familiares germânicas (...)” (DIÁRIO CATARINENSE, 1996, n. 12, p. 8).

Logo após a imigração dos alemães, chegaram à Ilha os italianos, povo muito pobre, constituído por colonos sem terra, operários sem trabalho, burgueses falidos, analfabetos, mas extremamente religiosos (católicos). Assim, a partir do século XIX, “a Ilha teve em seu bojo, padres, agrônomos, carpinteiros, pedreiros, alfaiates, ferreiros, músicos, serralheiros, fotógrafos, chapeleiros, carroceiros, mascates [...]” (CURI, 2002, p. 141). No começo habitavam choupanas e ao seu redor derrubavam a mata e preparavam o terreno para o plantio. Curi (2002) afirma que os italianos eram muito trabalhadores, chegando ao ponto de se envergonharem de ver alguém perder um dia de trabalho, a não ser que este fosse santificado pela Igreja. Deste modo, apesar das dificuldades passadas no começo, as gerações futuras dos italianos gozam de uma situação social confortável, alguns ocupando cargos públicos, outros trabalham como médicos, advogados, professores ou empresários.

Neste universo cultural que foi constituindo as identidades da Ilha de Santa Catarina, merece destaque ainda a presença dos gregos<sup>68</sup>, sírio-libaneses e, mais recentemente, latino-americanos e migrantes deste e de outros Estados. No entanto, segundo Leite (1996) a legitimidade e a importância dos diferentes grupos étnicos existentes no Sul (e especificamente na Ilha de Santa Catarina), passou pelo acesso à terra, pelo seu

---

<sup>66</sup> Em 1894, a cidade foi rebatizada com o nome de Florianópolis. Nesta época já era possível identificar as áreas habitacionais que abrigavam a classe média, o operariado e a elite pela arquitetura das edificações: casas de chácara, edifícios mistos de comércio e residência, complexos fabris e estruturas assistencialistas, institucionais ou religiosas (Cf. Plano Diretor Participativo: distrito sede. Disponível em [http://www.planodiretorfloripa.sc.gov.br/no\\_ar/arquivos\\_pdf/sede.pdf](http://www.planodiretorfloripa.sc.gov.br/no_ar/arquivos_pdf/sede.pdf). Acesso em 10 jan. 2008).

<sup>67</sup> As relações entre sociedade local e os imigrantes alemães nem sempre foram amistosas. Em 1858, os professores alemães que lecionavam no Liceu Provincial foram substituídos por causa de uma campanha dos jornais católicos do Desterro pelo fato deles serem protestantes “o que representava um perigo para a juventude” (DIÁRIO CATARINENSE, 1996, n. 12, p. 9).

<sup>68</sup> Desde 1889, gregos oriundos do arquipélago do Dodecaneso (localizado entre a ilha de Creta e a Turquia) migraram para a Vila do Desterro e se dedicaram ao comércio de importação e exportação, fundando casas comerciais nas tradicionais ruas do centro de Florianópolis (PITSICA, 1983).

reconhecimento, pela sua inclusão no sistema de direitos sociais. O mesmo não ocorreu para com os descendentes de africanos. Enquanto que para os imigrantes foram dadas condições para apropriação da terra, na qual, pela força do trabalho puderam progredir socialmente, aos negros restaram os morros ou os bairros pobres. Para a autora, Santa Catarina é o local de concretização do projeto imigracionista implantado no século XIX, o qual possuía o objetivo de “branqueamento” do país, por meio de medidas legais de imigração maciça de europeus. As heterogeneidades foram desconsideradas e a massa, inculta e marginalizada, sobretudo de ex-escravos, foi concebida pela elite do país como “inferior”, como incapacitada, como entrave aos projetos que pretendiam transformar o país em uma “verdadeira nação”.

O índio havia sido dizimado pelas expedições de aprezamento, o trabalho forçado, as epidemias e guerras, e o negro até então escravizado fora desqualificado culturalmente e encontrava-se sem qualquer habilitação profissional. Ambos irão continuar a servir de parâmetro na comparação entre o “mérito” das supostas “raças” (...), servirão para fortalecer as teses que afirmam a superioridade do europeu (LEITE, 1996, p. 39).

A ocupação das encostas centrais de Florianópolis, que inicialmente abrigava a população negra marginalizada, se intensificou a partir de 1900 principalmente por imigrantes do planalto serrano e do oeste catarinense, que vieram trabalhar na construção da ponte Hercílio Luz, a primeira que interligou a Ilha ao Continente. A ocupação do Maciço Central da Ilha de Santa Catarina se deu, dada a ausência de espaços livres para a construção nas áreas planas, pela proximidade do centro urbano da cidade, onde havia mais postos de trabalho (IPUF, 1993).

A partir das décadas de 1950-60, segundo levantamento do CECCA (1997), houve um crescimento da ocupação das encostas do Maciço Central, resultado da implantação das universidades federal e estadual, da construção de grandes empresas estatais e de obras públicas, como a Ponte Colombo Salles (segunda ligação entre Ilha-Continente), que atraíram migrantes do interior do Estado de Santa Catarina, mas também do Rio Grande do Sul, Paraná e Rio de Janeiro, pelas muitas possibilidades de emprego na construção civil, nas casas de funcionários dos grupos socialmente hegemônicos e no comércio em expansão.

A “modernização” de Florianópolis no final do século XX alterou substancialmente a paisagem urbana. Muitos aterros foram feitos na área central da cidade e o número permanente de habitantes nas praias cresceu vertiginosamente. A especulação imobiliária, o trânsito engarrafado, a poluição, a ocupação desordenada, a migração contínua e a favelização são exemplos desse processo. Essa explosão demográfica trouxe um impacto muito grande à

vida dos moradores, principalmente os mais empobrecidos, uma vez que, sem espaço para habitar nas áreas de ocupação tradicional, começaram a ocupar as praias distantes (antes destinadas apenas aos veraneios) e os morros, muitos deles áreas de preservação permanente, como é o caso do Maciço Central do Morro da Cruz.

#### **4.2 O Maciço Central do Morro da Cruz: contextos e desafios**

O Maciço Central de Florianópolis é formado por um conjunto de morros localizados no centro-ocidental da Ilha de Santa Catarina. A tradicional Vila do Desterro, que abrigou a praça histórica, a igreja matriz, administração provincial, o mercado e o porto, foi erigida no local de mais fácil ligação entre Ilha-Continente. Com o passar do tempo, o crescimento da cidade foi ladeando os morros e a orla marítima, ocupando a baixada central, onde hoje se localizam os bairros residenciais de médio e alto poder aquisitivo. Entretanto, as áreas constituídas por morros, como o Maciço Central, também foram sendo ocupadas por escravos libertos e seus descendentes e, posteriormente, por migrantes provenientes do interior do Estado.

Segundo os dados levantados por Scheibe *et al* (2004), a região do Maciço Central é uma área de migração constante, contando com cerca de 35 mil habitantes, incluindo grande parte do contingente de afro-descendentes de Florianópolis. Do total de crianças e jovens em idade escolar, apenas 68% freqüentam a escola e na maioria dos casos, entre os que estudam, poucos têm a idade condizente com a série escolar.

Como o Maciço Central é uma área de preservação permanente (exceto para as estações televisivas e para a elite afoita pela vista panorâmica) e, desde o início, foi ocupada desordenadamente e sem regulamentação fundiária, a administração pública impede a extensão dos serviços de água e eletricidade, não reconhecendo a existência da população residente, muito menos levando em conta os seus direitos (PIMENTA e PIMENTA, 2002). Além disso, o esgoto a céu aberto constitui um fator de risco evidente e, apesar do avanço representado pelas linhas de ônibus em alguns pontos dos morros, nas cotas superiores não há transporte coletivo nem vias que possibilitem o acesso de carros, viaturas da Polícia Militar ou dos bombeiros. O ingresso se dá por escadarias que vão se estreitando até o alto, a maioria sem qualquer pavimentação, o que aumenta o risco de acidentes e o contato com o lixo e o

esgoto. Os serviços locais restringem-se a pequenos bares, escolas, creches e templos religiosos.<sup>69</sup>

Diante deste cenário, o poder público, bem como os *slogans* turísticos de Florianópolis, desconsideram os Morros e tornam invisíveis seus moradores, que somente são valorizados na época do carnaval<sup>70</sup> e nos períodos eleitorais. Os próprios meios de comunicação, ao abordarem a região do Maciço Central, somente se remetem aos problemas sociais, ao crescente número de assassinatos e as atuações da polícia para apreensão de traficantes. O narcotráfico tem atraído um número cada vez maior de jovens residentes no Maciço Central, elevando os casos de violência e de homicídios, sobretudo do sexo masculino. A falta de espaços de lazer é apontada pelas comunidades como um dos motivos para o recrutamento de adolescentes para atividades ligadas ao comércio de drogas.

Diante da marginalidade, da exclusão social, da dificuldade de acesso e omissão do poder público, as diferentes associações que representavam os moradores do Maciço Central uniram-se em meados de 2001, constituindo o Fórum das Comunidades do Maciço Central do Morro da Cruz (FMCMC), a fim de poderem reivindicar, de forma conjunta, a melhoria das condições de vida de seus moradores<sup>71</sup>.

Desde o início, o movimento desenvolveu vários projetos, muitos deles na área da educação, influenciando inclusive os projetos políticos pedagógicos das escolas, por meio da

---

<sup>69</sup> Recentemente o Governo Federal, por meio do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), lançou o programa de "Revitalização do Maciço do Morro da Cruz", que integra ações necessárias à regularização fundiária, salubridade e habitabilidade desta região. O programa inclui obras de implantação de 26 mil metros de rede de esgoto, outros 24 mil metros de rede de abastecimento de água e ampliação da rede de energia elétrica com mais de 11 mil metros de extensão. Uma área de aproximadamente 55 mil m<sup>2</sup> será pavimentada e cerca de 800 mil m<sup>2</sup> passarão por processos de recuperação ambiental. Mais de 400 habitações serão construídas. Além disso, o projeto do PAC prevê obras de proteção, contenção e estabilização do solo e atividades de organização comunitária, educação sanitária e ambiental (Cf. Ministério das Cidades. **Presidente dá início a obras do PAC em Florianópolis (SC)**. Disponível em <http://www.cidades.gov.br/noticias/presidente-da-inicio-a-obras-do-pac-em-florianopolis-sc>. Acesso em 20 mar. 2008).

<sup>70</sup> Sobre a questão das escolas de sambas, é inegável a contribuição de Tramonte (2001b) que, ao recuperar a história do carnaval, apresenta as tentativas de resistência cultural, inserção social e afirmação de negritude dos moradores das "periferias" de Florianópolis.

<sup>71</sup> O FMCMC congrega uma série de outras organizações como Associação de Moradores, Centros Culturais, Projetos Sociais, ONGs e parcerias com as universidades públicas locais. Tem sua ação organizada em comissões, dentre elas, a Comissão Executiva, a Comissão de Educação, a Comissão de Esporte, Cultura e Lazer, a Comissão do Meio Ambiente, a Comissão de Segurança, a Comissão de Comunicação e a Comissão de Trabalho e Renda (PIRES, GENECCO, OLIVEIRA, 2004). Atualmente o Fórum representa as dez comunidades que integram o Maciço Central: Alto da Caieira do Saco dos Limões, Morro do Horácio, Morro da Mariquinha, Morro do Mocotó, Monte Serrat, Servidão Nova Descoberta, Morro da Penitenciária, Morro da Queimada, Serrinha e Tico-Tico.

adoção de princípios mais democráticos de gestão<sup>72</sup> e contemplando carências e demandas dos educandos (PIRES; GENECCO; OLIVEIRA, 2004). Isso pode ser verificado no depoimento de um educador citado no relatório destas pesquisadoras:

Seria ótimo se tivéssemos alunos que se adequassem à escola que aí está, programada e estabelecida para um tipo determinado de aluno. Mas exatamente no Fórum, que tem como lema trocar as armas pelo lápis, precisamos buscar ações mais condizentes com a realidade da comunidade. Nosso desafio na escola é incluir os alunos que estão em situação difícil (PIRES, GENECCO, OLIVEIRA, 2004, p. 22).

O alcance do Fórum também se refletiu na organização cotidiana do trabalho educativo das escolas, dentre elas a Escola do Morro, pela ênfase no trabalho coletivo e democrático, privilegiando o diálogo, a conversa, a recreação e a integração dos educandos. Além disso, o FMMC tem sensibilizado os educadores, por meio de eventos formativos, para que incluam nas suas práticas pedagógicas, conteúdos relacionados com as problemáticas vivenciadas pelos educandos, como a questão da gravidez na adolescência, as doenças sexualmente transmissíveis, o cuidado com o lixo, o esgoto, entre outros. No entanto, como toda organização social, o Fórum vivencia atualmente disputas internas de poder e enfrenta resistências por parte de moradores e educadores, principalmente devido a acordos políticos partidários paralelos de alguns de seus dirigentes e/ou pela busca de ascensão social de alguns de seus integrantes. Essas questões têm diminuído consideravelmente a força de atuação do movimento, principalmente nas escolas, onde o caráter burocrático e padronizador da cultura escolar impede a realização de ações mais democráticas.

#### **4.3 O Bairro José Mendes: história e diversidade cultural**

O Bairro José Mendes situa-se na parte sul do Maciço do Morro da Cruz, fazendo limites com os bairros Saco dos Limões ao leste e ao norte, com o Centro ao Oeste, sendo banhado ao sul pela Baía Sul. Recebeu este nome em homenagem ao português *José Mendes dos Reis*, que chegou em 1737 à vila de Nossa Senhora do Desterro e que, ao se casar, ganhou parte das terras onde hoje se localiza o Bairro, inclusive a pequena Ilha das Vinhas. Com aproximadamente 10 mil m<sup>2</sup>, esta ilha apresenta grandes blocos de granito, um pequeno túnel

---

<sup>72</sup> Um exemplo disso é a eleição para escolha dos diretores das unidades escolares, uma grande conquista, tendo em vista que a Secretaria de Estado da Educação continua a indicar os diretores de acordo com a filiação partidária.

e as ruínas de um depósito de líquidos inflamáveis. A Ilha das Vinhas<sup>73</sup> recebeu este nome porque no início José Mendes dos Reis plantava nela uma grande quantidade de espécies de uvas (AMORBAJOM, 2002, n. 02).

O Bairro, por ser um local de pequenas praias de águas calmas, atraiu desde o início, ricos comerciantes da Vila do Desterro, que nela construíram chácaras para seus momentos de lazer. Assim, no início do século XIX, o local contava com apenas três proprietários. Estes mais tarde, instalaram um curtume, uma fábrica de sabão e uma distribuidora de bebidas (AMORBAJOM, 2002, n. 01).

Com base na pesquisa realizada por Batistela e Afonso (2001), pode-se afirmar que o Bairro José Mendes possui algumas características peculiares: é composto de áreas de preservação permanente junto à encosta; é um importante eixo de ligação viária, interligando o norte/centro ao sul da Ilha; é uma das poucas áreas que ainda preserva características físicas originais, já que não recebeu aterramento. Mas, assim como toda a região do Maciço do Morro da Cruz, no Bairro é possível observar problemas como o desmatamento da vegetação nativa, a construção de edificações de modo irregular e uma série de ruas que sobem trechos íngremes, com ausência de espaços públicos adequados.

Atualmente, na porção norte encontra-se a **Comunidade do Morro da Queimada**, que abriga um grande núcleo de pobreza, facilmente observável pelos assentamentos e pela precariedade das edificações. A rua principal representa um elemento separador de diferenças sociais, pois no lado direito, localizam-se edificações desordenadas de baixo padrão e do lado esquerdo, construções de médio e alto padrão, não ocorrendo relações sociais de vizinhança entre seus moradores (BATISTELA e AFONSO, 2001).

A parte sul é formada pela **Praia do José Mendes** e pela **Praia do Curtume**<sup>74</sup>, onde os terrenos e a via principal<sup>75</sup> acompanham o sinuoso trajeto da orla, contando na área oeste com residências de alto padrão, de dois a sete pavimentos, que usufruem do acesso privativo à praia e impedem a visibilidade do mar. Esta ocupação exagerada acabou por bloquear física e visualmente a relação dos moradores com a Baía Sul e, mesmo quando não há edificações

---

<sup>73</sup> A Ilha das Vinhas foi também incorporada pelo imaginário das famílias que habitavam o local. Beltrame (2002), entre outros exemplos, relata que antigamente no Bairro contava-se às crianças que os bebês eram deixados na Ilha e que as parteiras iam lá buscá-los e os traziam para as suas mães.

<sup>74</sup> A Praia do Curtume recebeu esse nome por ter abrigado as instalações de uma fábrica de curtimento de couros de boi e de cavalos entre 1870 e 1920.

<sup>75</sup> A via principal que atravessa o Bairro recebe ao longo do seu percurso três denominações: Rua Silva Jardim, Rua José Maria da Luz e Rua Jerônimo José Dias.

obstruindo o acesso, muros ao longo do passeio impedem o contato com a praia. A falta de tratamento do esgoto que desemboca no mar, junto ao córrego existente, torna o local impróprio para o banho além de produzir mau cheiro. Na área leste, observa-se um povoamento típico de uma colônia de pescadores, onde o acesso às casas dá-se por escadarias e ruas estreitas. Na extremidade leste-sul conhecida como **Ponta dos Limões**, encontra-se um sambaqui, sinal da presença de povos ancestrais na localidade. Outro vestígio é a oficina lítica<sup>76</sup> na praia do José Mendes.

Quanto aos aspectos sócio-econômicos, a Associação dos Moradores do Bairro José Mendes/AMORBAJOM (2002, n. 03) lista os principais problemas da localidade: abandono social, alto índice de desemprego, violência, roubos, tráfico de drogas, poluição do solo e das águas, desmatamento, falta de água encanada e energia elétrica, moradias precárias e em situação irregular, inexistência de saneamento básico, lixo espalhado pelas ruas, abandono de animais, migração constante, baixa escolaridade dos habitantes, que geralmente servem de mão-de-obra barata na construção civil e no comércio. Os moradores lamentam que com a poluição das águas da Baía Sul ficaram sem atividades/espço de recreação e, por isso, reivindicam uma área lazer ao poder público municipal. Alguns pescadores tradicionais do Bairro reclamam do baixo número de peixes por consequência da grande poluição e do excesso de sujeira que encalha e danifica as redes.

#### 4.3.1 A Cultura do Bairro José Mendes

Embora integrem a mesma área territorial, analisando o discurso dos educandos e moradores<sup>77</sup>, pode-se perceber a demarcação de fronteiras entre as comunidades do Bairro: morar no José Mendes (baixada ou início da subida do morro) é diferente de ser morador do Morro da Queimada. Enquanto que para o poder público o Morro seja sinônimo de “lugar para esconder”, para omitir dos anúncios turísticos, cuja “feiúra” contrasta com a tentativa de embelezamento da cidade, segundo os moldes da cultura européia, o Morro, para seus habitantes, é um “lugar para se viver”, onde os sujeitos no cotidiano (re)inventam formas de ser e de estar nesse espaço. Isso é perceptível ao se ouvir as histórias, memórias e conquistas dos seus moradores, “[...] seus conceitos, suas táticas, suas formas de pertencer ao lugar onde vivem constituindo-se como sujeitos construtores de história e ao mesmo tempo sendo

---

<sup>76</sup> A oficina lítica consiste numa cavidade circular causada pelo atrito das rochas durante a produção de instrumentos de pedra pelos Carijós (BELTRAME, 2002).

<sup>77</sup> Conforme anotações no diário de campo.

construídos por ela” (COPPETE, 2003, 29). Este sentimento de pertença, de apego ao lugar onde vivem, acaba gerando uma cultura própria, a “cultura do morro”, com ritos, ritmos e leis próprias: “morador do morro não rouba morador do morro” disse-me um educando da 8ª série.

Coppette (2003)<sup>78</sup> aponta em sua pesquisa, a existência de uma nítida diferença entre os termos “favela” e “morro” nas vozes de seus moradores. A primeira é compreendida como portadora de condições de vida subumanas, sem estrutura física e sem qualquer forma de organização e interação. O morro, ao contrário, é entendido pelos moradores como local onde todos se conhecem, onde há laços de pertencimento, reciprocidade, parentesco e vizinhança. Esta intensidade de relações sociais faz com que, embora haja na comunidade elementos similares aos apontados como próprios de uma favela (lixo depositado em qualquer lugar, esgoto a céu aberto, ausência de quintal, alto índice de violência...), os moradores não reconhecem o morro como tal.

O importante é perceber que há múltiplas facetas no morro: ambigüidades, contradições, tensões, conflitos e desafios, o que distancia da idéia de homogeneidade sendo a diversidade uma das marcas mais peculiares, como nos mostra Fantin (2000, p. 37):

Para conhecer o Morro não basta olhá-lo, é preciso escutá-lo e deixar-se penetrar pela ‘experiência urbana’ [...]. O Morro fala. É preciso saber escutá-lo. Há uma ‘ordem’ oculta, invisível, há códigos ainda indecifráveis. [...] O Morro é um ‘lugar de sensibilidade’ ou gerador de sensibilidade. [...] Trata-se antes de buscar traduzir os seus múltiplos códigos, suas regras, reconhecer seus atores. [...] Trata-se de buscar ler a dinâmica cultural.

#### 4.3.2 O Cotidiano dos Moradores do Bairro José Mendes

De acordo com o Censo Demográfico do IBGE realizado em 2000<sup>79</sup>, o Bairro José Mendes conta com cerca de 3.500 habitantes (considerando o intenso fluxo migratório e taxa de natalidade, este número tende a ser bem maior na atualidade). Destes, 25% possuem idade de 0 a 14 anos; 25% têm idade entre 15 a 29 anos; 27 % entre 30 a 49 anos; 23 % com idade

---

<sup>78</sup> A pesquisa de Coppete (2003) na Comunidade do Mont Serrat (outro Morro do Maciço do Morro da Cruz), identifica a existência de um jogo semântico entre os moradores, uma vez que o termo favela é muito desprestigiado. Se considerar favelado é algo impensável. Dizer que é do morro quer dar uma conotação positiva do lugar onde se vive mesmo sabendo que, em determinados momentos ou circunstâncias, não possa haver distinção entre favela e morro, mas na perspectiva do discurso se estabelece uma grande diferença.

<sup>79</sup> Cf. IBGE. **Amostra do Censo Demográfico 2000**: Malha municipal digital do Brasil. Disponível em <http://www.ibge.com.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 15 jan. 2008.



acima de 50 anos. Pode-se inferir também que a grande parte da população é constituída por descendentes afro-brasileiros e mestiços<sup>80</sup>.

Embora os dados demonstrem equilíbrio populacional entre os sexos, nas atividades escolares, religiosas e culturais as mulheres possuem uma participação preponderante. Tramonte (2006) destaca que na cultura ancestral africana a mulher ocupava lugar de destaque social. Parece que isso continua existindo principalmente no Morro da Queimada, onde elas continuam sendo as principais lideranças nos cultos e celebrações religiosas, principalmente na Umbanda e Almas e Angola. Nestas religiões, como “mãe de santo”, a mulher conquista prestígio social e poder para organizar a vida pessoal e familiar dos seus “filhos”, ou seja, todos os iniciados que freqüentam o seu terreiro<sup>81</sup>. Do mesmo modo, as mulheres também estão mais presentes na educação dos filhos e no acompanhamento escolar dos mesmos. São assíduas nos eventos e reuniões escolares e são as primeiras a reivindicarem e/ou defenderem seus rebentos principalmente quando, a partir do seu ponto de vista, consideram que estes estão sendo privados de seus direitos<sup>82</sup>.

Analisando os dados do questionário sócio-econômico-religioso (Anexo III), é possível concluir que os habitantes do Bairro são em sua maioria moradores de longa data, muitos dos quais descendentes de pais nascidos e criados neste local ou em bairros vizinhos da cidade de Florianópolis (cerca de 70%). Mas há também uma grande mobilidade, principalmente de imigrantes que estão na localidade há menos de 10 anos, provenientes do Meio Oeste e Oeste catarinenses, de municípios vizinhos à Florianópolis e também do Estado do Paraná.

Grande parte das famílias é constituída por quatro a cinco integrantes (48%), mas significativo também é a porcentagem daquelas que se constituem com seis ou sete pessoas (25%). Apesar da maioria das habitações serem de pequeno porte, elas abrigam sob o mesmo teto pai, mãe, filhos, avós, netos, pessoas não casadas e, às vezes, filhas solteiras já com filhos. Cada um dos integrantes assume papéis diferenciados. Dentre eles se destaca a figura da avó, que permanece junto aos netos não só para suprir as necessidades básicas, mas no

---

<sup>80</sup> Não utilizo aqui os dados do IBGE na classificação por cor ou raça porque considero inapropriados os critérios e a forma de apresentação utilizada.

<sup>81</sup> Para aprofundar essa questão, ver estudo de Bernardo (2008) sobre a relação do Candomblé e o poder feminino.

<sup>82</sup> Presenciei várias cenas em que mães desciam o Morro furiosas perante alguma situação ou conflito que envolvia diretamente seus filhos, o qual a direção da escola precisava ter bom domínio da situação para que o fato não resultasse em briga ou agressão física.

acompanhamento das tarefas escolares e na educação das crianças (limites, orientações, valores...), uma vez que a maioria dos pais e das mães passa o dia todo fora de casa. Em muitas famílias, diante da ausência dos pais durante o horário de trabalho, os filhos e filhas mais velhos vão assumindo responsabilidades como a de cuidar dos irmãos mais novos, fazer comida, levá-los e buscá-los da escola. Coppete (2003, p. 144) lembra que, considerando o contexto do Morro, “[...] muitas das crianças que lá habitam vivem simultaneamente o ser criança e adulto, ser menina e mulher, ser menino e homem, nas diversas responsabilidades que acabam assumindo”.

O fato de pai e mãe trabalharem não garante necessariamente uma boa renda familiar: ao contrário, dentre os 90% dos pais e 75% das mães que exercem atividades fora do lar, mais da metade, no caso dos homens, recebem até dois salários mínimos<sup>83</sup> e este índice sobe para 80% no caso das mulheres. Esta situação é o reflexo do baixo nível de escolaridade e da falta de oportunidades de melhores postos de trabalho. Sobre este fato, com base nos dados (Anexo3), é possível traçar um perfil do nível de formação dos pais dos educandos da Escola do Morro, conforme se pode averiguar na tabela a seguir:

Escolaridade Pai		Escolaridade Mãe	
Nível de Ensino	Porcentagem	Nível de Ensino	Porcentagem
Ensino Médio	28%	Ensino Médio	30%
Ensino Fundamental	27%	Ensino Fundamental	28%
Até a 4ª Série do E.F	21%	Até a 4ª Série do E.F	25%
Ensino Superior	15%	Ensino Superior	12%
Nunca estudaram	9%	Nunca estudaram	5%

A consequência deste cenário reflete diretamente na questão da empregabilidade: grande parte dos pais são pedreiros, pintores, eletricitas, jardineiros, seguranças, zeladores, cozinheiros, motoristas e vendedores. Alguns poucos são servidores públicos, autônomos e comerciantes. No caso das mães, 60% trabalham como diaristas, faxineiras, empregadas domésticas, auxiliares de cozinha, vendedoras, secretárias e recepcionistas. Em ambos os casos, são raros os pais que conseguem obter uma renda familiar acima de quatro salários mínimos.

Os dados também apontam que 42% das famílias os pais são separados, o que significa que muitas vezes é a renda apenas do pai ou da mãe que sustenta o orçamento doméstico. Outro número agravante é de que um, em cada nove educandos, já não mora mais com seus pais, vivendo sob responsabilidade dos avós e/ou parentes próximos. Isso significa

<sup>83</sup> No momento da realização desta pesquisa, um salário mínimo equivale a R\$ 380,00.

que muitas famílias sobrevivem graças à aposentadoria dos avós que geralmente é de apenas um salário mínimo. Todos esses fatores obrigam os jovens a ingressarem no mercado de trabalho cada vez mais cedo. Cerca de 30% dos entrevistados trabalham ou possuem irmãos mais velhos trabalhando para ajudar na subsistência da família<sup>84</sup>. Isso justifica, em parte, o alto índice de evasão escolar que assola a Escola do Morro, principalmente a partir da 5ª série.

A necessidade de ingresso no mercado de trabalho precocemente, a ausência de espaços públicos para lazer, a ineficiência dos serviços e ações do Estado, entre outros fatores, contribuem para que muitos jovens procurem um caminho aparentemente mais fácil e lucrativo: o tráfico de drogas. Problemática que envolve todas as comunidades do Maciço do Morro da Cruz, a venda e o consumo de entorpecentes cresceu consideravelmente nas duas últimas décadas, e com ela, o número de vítimas. Dentre os números de homicídios de 2007, figura um educando da 7ª série da Escola do Morro, assassinado por estar ligado ao comércio ilegal de drogas. G. era um menino loiro e tímido, que raramente vinha à aula. Com idade entre 15 e 16 aos, por ser mais alto que a maioria dos colegas, sentava-se sempre no fundo da sala. Não tinha um bom domínio da leitura e nem da escrita. Era passivo e não demonstrava sinal de agressividade. No seu histórico escolar havia a marca da reprovação e do abandono dos estudos. Fruto de todo um sistema social que marginaliza, hierarquiza e discrimina G. pagou com sua própria vida o preço de querer mudá-la. Sua intenção era ajudar a família, pois o tráfico gera lucro em toda sua rede de comercialização. Vivendo em estado de privação, muitos meninos, a exemplo de G., acabam seduzidos pelo poder de consumo propiciado por este mercado ilegal. Muitos iniciam na função de “olheiros”, ou seja, a partir de um determinado ponto estratégico, vigiam por um determinado espaço de tempo, a subida de policiais e pessoas estranhas no Morro. Aos poucos, vão conquistando confiança do traficante, mudam de função, recebem armas e ajudam na manutenção do comando, reagindo violentamente contra a polícia e grupos rivais<sup>85</sup>.

---

<sup>84</sup> Os dados demonstram que grande parte dos jovens trabalhadores do sexo masculino executa serviços gerais (manuais) ou realizam atividades informais como entregadores, flanelinhas..., e as de sexo feminino ocupam-se como empregadas domésticas e babás.

<sup>85</sup> O Tráfico tem seu próprio tribunal e imprime suas próprias leis nos Morros. Na matéria intitulada “tribunal do Tráfico”, o jornalista Felipe Pereira relata a execução de dois olheiros pelo chefe do comando porque estes “perderam” alguns quilos de cocaína numa batida policial. O corpo de um deles foi queimado numa caixa de água abandonada e o outro conseguiu escapar porque alguém se aproximou de seus executores e estes fugiram deixando-o completamente machucado (Cf. PEREIRA, Felipe. Tribunal do Tráfico. **Diário Catarinense**. Florianópolis, 09 dez de 2007, p. 45-48)

Informalmente, segundo relato de educadores, muitos outros meninos da Escola do Morro são olheiros, iniciados no mundo do crime muitas vezes pelos próprios pais. A professora L. assim transcreveu o depoimento de um educando da turma da 4ª série (10 anos):

Meu pai fez um buraco na sacada de casa e eu fico ali a tarde toda. Sou olheiro. Quem sobe pela rua não me vê. Mas eu vejo tudo. Esses dias, pus pra correr com minha pistola (ela esqueceu a marca da arma) dois policiais que tentavam subir. Eu meti bala neles e eles tiveram que correr (e ria orgulhoso da situação).

O cotidiano do Bairro José Mendes é repleto de situações adversas, com vários problemas sociais, econômicos, ambientais, educacionais, entre outros, mas também é marcado por estratégias de resistências, por meio da luta incessante pela sobrevivência ou por uma vida digna, pelas redes de solidariedade e cooperação, pela transformação do contexto repleto de contradições e conflitos num lugar para ser e viver. Isso transforma esses espaços em *locus* social da heterogeneidade e da diversidade. O mesmo pode ser dito em relação às crenças religiosas. Neste aspecto, mais que identificar quais tradições religiosas estão presentes no Bairro, é necessário descrever como acontecem as relações entre elas.

#### 4.3.3 As relações entre as tradições religiosas: solidariedade, concorrência e exclusão

O campo religioso do Bairro do José Mendes é constituído por quatro grandes grupos, a saber, os católicos, os praticantes das religiões afro-brasileiras (Candomblé, Umbanda e Almas e Angola), os evangélicos (Protestantes, Pentecostais e Neopentecostais) e espíritas Kardecistas<sup>86</sup>.

Partindo do pressuposto de que a religião, nos termos de Brandão (1977), é um significante com amplos poderes simbólicos para explicação do mundo, sacralizando aquilo que é humano e social, configurando-se como um sistema produtor de significados e modos de controle, os sujeitos sócio-culturais, ao integrarem-se numa determinada tradição religiosa, esperam encontrar nela não só explicações para suas vidas, mas justificações religiosas para *um modo de vida*, em consonância com os padrões culturais vigentes.

Diante do poder detido pela religião de contribuir para legitimar os atributos simbólicos de um determinado grupo na ordem social, no campo religioso é possível encontrar relações de concorrência e enfrentamento entre as diferentes crenças religiosas. Isso é constatável pela tentativa de desvalorização de outras instituições religiosas, tidas como

---

<sup>86</sup> Dados provenientes do Diário de Campo e do Questionário Sócio-Econômico-Religioso (Anexo III).

*concorrentes*, quando estas ingressam no mercado dos bens simbólicos e disputam o controle do processo de individualização do sagrado e da salvação. A partir disso é possível verificar que a religião hegemônica na ordem social, é aquela que oferece serviços e bens religiosos que vão ao encontro dos desejos dos grupos dominantes, uma vez que esta, ao se aliar a um determinado grupo sócio-cultural, também está interessada em ocupar posição dominante no campo específico das relações religiosas.

No caso do Bairro José Mendes, os católicos são o grupo religioso mais influente e legitimado socialmente, além de contar com o maior número de adeptos, cerca de 32% das famílias,<sup>87</sup> exercendo grande poder do ponto de vista institucional. Além da presença de dois templos na Comunidade José Mendes, isso se confirma pelo fato de alguns eventos católicos serem realizados nas dependências da Escola do Morro e pela presença do Padre em celebrações organizadas pela unidade escolar. Muito favorece esta aproximação o fato da diretora ser católica, assídua nos cultos promovidos pela Igreja, tecendo laços de amizade com o Pároco, fato que analisarei melhor no próximo capítulo.

Os católicos, por razões históricas, além de contar com maior número de fiéis, sentem-se à vontade para se declararem como tal: portam a liberdade garantida pela “legalidade” decorrente do passado colonial e imperial, quando eram os únicos aceitos perante o sistema jurídico e social brasileiro. Tornaram-se a “norma” para a produção das identidades, adquiriram poder e construíram organismos representativos que influenciavam constantemente a sociedade local e nacional<sup>88</sup>. Trato inverso recebem os membros das religiões afro-brasileiras no Bairro. No discurso da maioria dos católicos e evangélicos, as tradições afro-brasileiras não possuem o status de religião: são seitas, adoradores das forças do mal, “macumbeiros” e pecadores.

Fernandes (1982), para explicar esse fenômeno, traça um paralelo da especificidade histórica que marcou o encontro dos credos católico e afro-brasileiro, cujos participantes foram colocados em pólos antagônicos, numa relação subordinada entre senhores e escravos. Assim, segundo o autor,

Pode-se (...) imaginar as religiões afro-brasileiras como o *lado inverso* do catolicismo neste país – o ‘outro lado da lua’, que está lá, não pode (deve) ser visto. Seria a face oculta da implantação do Cristianismo, fruto da

---

<sup>87</sup> Dados do questionário sócio-econômico-religioso (Anexo III).

<sup>88</sup> A Carta Magna de 1824, assim legislava em seu Art. 5º: “A religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isto destinadas, sem forma alguma exterior de templo” (FIGUEIREDO, 1995, p. 37).

conquista e da sociedade escravocata. (...) Sobreviveram em partes, mas sob o preço de se acoplarem às imagens conquistadoras, tornando-se o seu avesso, seu lado ilegítimo, uma fonte de 'bruxarias' (FERNANDES, 1982, p. 125).

A origem das religiões Afro-Brasileiras no Brasil é concomitante à vinda forçada dos escravos africanos. Embora praticassem religiões tradicionais em suas terras natais, no Brasil, sob o poder da Igreja, foram obrigados a se batizarem e a participarem dos ritos católicos. Entretanto, apesar das imposições, os africanos conseguiram transmitir e desenvolver sua cultura, principalmente o culto aos *Orixás*, divindades ligadas à natureza e a uma nação ancestral particular<sup>89</sup>.

No entanto, como resultado da interação obrigatória com o Catolicismo, os *Orixás* foram justapostos aos santos católicos, e suas imagens ganharam espaço preponderante no interior dos *terreiros*, enquanto que os objetos religiosos africanos foram sincretizados ou velados. As religiões afro-brasileiras eram proibidas e os *terreiros* eram frequentemente visitados pela polícia (TRAMONTE, 2001a). Por isso seus praticantes deviam sempre buscar caminhos para fortalecer a aparência católica dos *Orixás* e dos *terreiros*. O sincretismo era uma estratégia de sobrevivência.

Mesmo após a Proclamação da República (1889), a Constituição Nacional ainda proibia o Espiritismo, especialmente o praticado pelas religiões afro-brasileiras, denunciadas como *baixo espiritismo*. Nesta designação está implícito o preconceito social direcionado contra os membros destas religiões, uma vez que eram negros pertencentes aos setores mais empobrecidos da sociedade brasileira (JENSEN, 2001).

Desde essa época, foi incorporou-se ao senso comum, a utilização do termo *Macumba* como substantivo depreciativo para o *baixo espiritismo*. Originalmente, a Macumba se referia ao sincretismo afro-brasileiro com outras religiões, especialmente no Rio de Janeiro, onde se concentrava em grande escala a população de ex-escravos do Congo, da Angola e de Moçambique. A Macumba no Rio era caracterizada por um ecletismo religioso distinto, difundindo-se entre grupos sócio-culturais de quase todos os setores sociais. Entre as várias tradições religiosas constituintes da Macumba, encontravam-se o Candomblé e o Espiritismo Kardecista. Do sincretismo da Macumba resultou a construção de dois arquétipos diferentes: o

---

<sup>89</sup> Como instituições, as religiões afro-brasileiras constituem um fenômeno relativamente recente na história religiosa do Brasil. O primeiro terreiro de Candomblé, localizado na Bahia, é geralmente situado no ano de 1830. Daí eles se espalharam por todo o país, tomando diversos nomes como Catimbó, Tambor de Minas, Xangô, Candomblé, Macumba e Batuques (JENSEN, 2001).

*Caboclo* (o índio brasileiro) e o *Preto Velho* (o ancião escravo), sendo que ambos continuaram presentes quando, posteriormente, ocorreu a fundação da Umbanda (JENSEN, 2001).

Entretanto, com o fortalecimento da ideologia do branqueamento (Leite, 1996), a elite branca dominante, influenciada pelo pensamento científico moderno, buscou na França, o país considerado o maior expoente das novas correntes culturais e espirituais da época, o Espiritismo de Allan Kardec. O Kardecismo, um amálgama entre filosofia, ciência e religião, rapidamente se espalhou pelo sudeste brasileiro, porque as idéias sobre a imortalidade da alma e a comunicação com os espíritos combinavam com o evolucionismo social e o positivismo de Comte. Embora o Espiritismo Kardecista também fosse perseguido pelo governo republicano, a constante adesão das classes médias brancas, resultou na introdução de uma distinção entre *baixo espiritismo*, conexo com as religiões afro-brasileiras, e o *alto espiritismo*, relacionado ao Espiritismo Kardecista e a população branca detentora de posições socialmente hegemônicas (JENSEN, 2001).

A Macumba, enquanto religião classificada como *baixo espiritismo*, pela heterogeneidade étnica e social de seus membros, acabou por assimilar elementos do *alto espiritismo*, fato que resultou no surgimento da Umbanda<sup>90</sup>, síntese religiosa entre as tradições afro-brasileiras, indígenas, o Espiritismo Kardecista e o Catolicismo.

Seiblit (1985) destaca que, independente do número de fiéis, a Umbanda e as demais religiões de origem afro-brasileira, historicamente foram sempre mantidas sob suspeita, não compartilhando, ao lado de outras religiões, dos atos públicos da sociedade. Nas comemorações e ritos sociais, não se convidam os sacerdotes destas religiões, apenas se solicita a presença de representantes católicos, quando muito, de evangélicos da vertente mais tradicional. A dupla padre-pastor ainda não abriu espaço para pais/mães de santo estarem presentes nas diferentes solenidades sociais, como ocorreu, por exemplo, durante os alguns eventos promovidos pela Escola do Morro.

---

<sup>90</sup> A fundação da Umbanda é frequentemente atribuída à Zélio de Moraes, um branco, de médio poder aquisitivo e filho de um espírito kardecista do Rio de Janeiro. Segundo Jensen (2001), Zélio em 1920, recebeu a revelação do espírito de um padre jesuíta que lhe disse para ser o fundador de uma nova religião, genuinamente brasileira, que seria dedicada a dois espíritos brasileiros: o Caboclo e o Preto Velho. Estes eram precisamente os dois tipos de espíritos que haviam sido rejeitados como inferiores pelos kardecistas. Nos meados dos anos 20, Zélio fundou seu primeiro centro de Umbanda em Niterói e nos anos seguintes vários outros centros se espalharam pela região. Como Zélio, os primeiros fundadores de centros de Umbanda eram antigos kardecistas. Eles haviam começado a frequentar os terreiros de Macumba nos morros do Rio de Janeiro, já que não tinham se encantado pelo Espiritismo Kardecista. Neste contato, eles adquiriram gosto pelos espíritos africanos e indígenas da Macumba, aos quais acharam muito mais competentes e eficientes que os espíritos Kardecistas para lidar com doenças e outros problemas (JENSEN, 2001).

No Bairro José Mendes, foi possível mapear a presença de três terreiros de Candomblé, dois de Umbanda e sete de Almas e Angola<sup>91</sup>, todos localizados no Morro da Queimada<sup>92</sup>. Embora sejam todos singulares, os terreiros exteriormente são muito parecidos. Geralmente ficam ao lado ou ao fundo da casa da mãe/pai de santo. São espaços simples, assim como seus líderes e seus praticantes. Os rituais acontecem costumeiramente à noite. O som dos atabaques, das vozes e do bater de mãos ecoam por todo o Bairro, sendo ouvido inclusive pelos moradores da Comunidade do José Mendes e na própria Escola do Morro.

Segundo os dados do questionário (Anexo III), 13% das famílias dos educandos da Escola do Morro participam destas religiões. No entanto, pela quantidade de terreiros existentes, é possível que o número possa ser bem maior, principalmente porque na própria escola estes não são tratados com igualdade e reconhecimento e, vitimados pela exclusão, muitos se denominam católicos para ocultar sua participação nos terreiros<sup>93</sup> (no próximo capítulo, apresento uma análise aprofundada sobre esta questão). Embora imersas neste contexto de discriminação, nas religiões afro-brasileiras, a possibilidade de inverter a lógica de funcionamento da sociedade circundante permite a aproximação e permanência dos grupos socialmente excluídos, como é o caso das mulheres pobres e dos homossexuais, que nestas tradições ocupam o topo da pirâmide, por meio da autoridade e da legitimidade religiosa (TRAMONTE, 2006).

A intensidade das relações entre o “povo-de-santo” resultou no surgimento de “famílias-de-santo” que extrapolam os territórios e territorialidades de cada terreiro. Estes

---

<sup>91</sup> O termo *Almas* tem origem na Umbanda e na tradição Banto, designando o culto aos espíritos falecidos e antepassados: os preto-velhos (antigos escravos), caboclos (índios brasileiros), beijadas (crianças brancas e negras que partiram na adolescência.) e Exu (o mensageiro dos Orixás). *Angola*, é o culto aos Orixás de modo distinto do realizado na Umbanda, embora tenham se originado de troncos comuns. Segundo o sítio da *Tenda Espírita Caboclo Cobra Verde* (Cf. [http://www.uniafro.com.br/almas\\_e\\_angola.htm](http://www.uniafro.com.br/almas_e_angola.htm). Acesso em 20 mar. 1997), o Rio de Janeiro foi o berço de Almas e Angola, onde provavelmente já esteja extinguido. No entanto, Santa Catarina é o local de sua maior expressão. Isso se deve ao fato de que Mãe Ida, moradora do Bairro Saco dos Limões, vizinho ao José Mendes, viajou em 1949 para o Rio de Janeiro, a pedido de suas entidades espirituais, para buscar novas orientações no que se referia ao culto aos Orixás. Foi então que ela conheceu a *Tenda de Almas e Angola* do Babalão Luiz D'Angelo, onde se consagrou, tornando-se a primeira catarinense a aderir a este ritual. Almas e Angola foi praticado durante muitos anos na *Tenda Espírita São Gerônimo*, terreiro da Mãe Ida, localizado no bairro Saco dos Limões. Nesse período, inúmeros filhos de santo foram iniciados e alguns deles receberam a graduação de Babalão e Babá, e a partir daí, abriram seus próprios terreiros de Almas e Angola, difundindo o ritual pela Grande Florianópolis.

<sup>92</sup> Para mapear a quantidade e a localização dos terreiros, contei com a ajuda de alguns educandos que participam dos cultos das religiões afro-brasileiras no Bairro.

<sup>93</sup> Também é verdade que boa parte dos participantes do Candomblé, Umbanda e Almas de Angola já foram ou continuam sendo católicos, embora não lhe confirmem exclusividade. É comum as crianças serem iniciadas nas religiões de santo e, ao mesmo tempo, participarem do ritual da primeira eucaristia na Igreja Católica. Este duplo pertencimento não é motivo de estranheza para estes fiéis, mas o mesmo não ocorre por parte dos católicos, principalmente pelo seu corpo dirigente.



laços de solidariedade ancestral e parentesco espiritual permitem que múltiplas inter-relações sejam estabelecidas, lideradas em grande parte pelas lalorixás (mães-de-santo). Assim, principalmente no Morro da Queimada, onde muitas famílias migraram de diferentes regiões a partir da década de 70, deixando para trás suas raízes culturais e seus parentes biológicos, as famílias-de-santo representam, em muitos casos, o único núcleo de convivência social.

Seja qual for a característica pessoal ou social do adepto do povo-de-santo, há sempre a prevalência absoluta da espiritualidade sobre a materialidade. Significa dizer que a hierarquia religiosa nivela e determina a posição de cada um dentro do grupo, impedindo que os preconceitos e desníveis da sociedade em geral repercutam decisivamente dentro deste, influenciando nas determinações a serem tomadas no espaço ritual do terreiro (TRAMONTE, 2006, p. 06).

O campo Evangélico no Bairro José Mendes é muito diferenciado e constituiu-se por protestantes históricos (Igreja Adventista do Sétimo Dia e Igreja Batista), Pentecostais (Assembléia de Deus) e Neopentecostais (Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja Internacional da Graça, Igreja Evangélica Luz para os Povos).<sup>94</sup> No total, 23% das famílias pertencem a este grupo, sendo 12% adeptos da Igreja Assembléia de Deus, única instituição com templo próprio no Bairro, localizado no alto do Morro da Queimada. As demais confissões possuem igrejas em bairros circunvizinhos.

As Igrejas Evangélicas influenciam amplamente o cotidiano dos moradores do Morro: o rigor moral (proibição do “mundano” e do supérfluo), a facilidade de interpretar como revelações divinas os acontecimentos do dia-a-dia, a ênfase à vida comunitária, a participação intensa dos cultos e rituais e o estilo fortemente proselitista, acabam criando relações de concorrência e, às vezes, de oposição aos católicos, às religiões afro-brasileiras e ao espiritismo, produzindo elementos simbólicos de diferenciação.

O Espiritismo Kardecista é o quarto grupo religioso com expressão no Bairro, reunindo cerca de 5% das famílias dos educandos da Escola do Morro. O principal ponto de encontro dos participantes é o Centro Espírita Juvêncio de Araújo Figueiredo, localizado na

---

<sup>94</sup> De acordo com Mariano (1999), o movimento pentecostal no Brasil pode ser classificado em três momentos distintos, o que ele denominou de ondas. A Primeira onda ou Pentecostalismo Clássico, equivale a origem do movimento no Brasil, com o surgimento das primeiras igrejas: Congregação Cristã do Brasil (1910 em São Paulo/SP) e Assembléia de Deus (1911 em Belém-PA). A segunda onda, também denominada de Deuteropentecostalismo, iniciou em São Paulo a partir da década de 1950, principalmente como resultado das cruzadas nacionais de evangelização que percorreram todo o país. Foi assim que nasceu a Igreja do Evangelho Quadrangular (1953), Igreja Brasil para Cristo (1956); Igreja Nova Vida (1960), Igreja Deus é Amor (1962), entre outras. A terceira onda pentecostal começou nos anos 70, crescendo e se fortalecendo no decorrer das décadas de 80 e 90. São chamados de Neopentecostais, por possuírem características que diferem muito das igrejas da primeira e segunda geração. A maior representante deste movimento é a Igreja Universal do Reino de DEUS (1977), seguida pela Igreja Internacional da Graça (1980) e a Igreja Renascer em Cristo (1986).

Rua José Maria da Luz, Comunidade do José Mendes, sendo o marco de divisas entre os Bairros José Mendes e Saco dos Limões. Esta casa espírita foi inaugurada em 1948, por Domingos de Freitas Noronha, que escolheu como patrono o Sr. Juvêncio de Araújo Figueiredo,<sup>95</sup> caridoso médium espírita e grande poeta simbolista catarinense (ARAÚJO, 2000).

Além destes quatro grupos religiosos que tecem relações ora de concorrência ora de exclusão, chama atenção o fato de que 23% das famílias dos educandos não freqüentam nenhuma igreja, religião ou grupo religioso. Esse fenômeno vem se repetindo em todo o Brasil, como pode se observar pelos dados do Censo Demográfico realizado no ano 2000 pelo IBGE<sup>96</sup> onde 7,3% se auto-declararam como “sem-religião”. Mas é importante dar a devida atenção a esses dados, uma vez que o grupo “sem-religião” constitui uma categoria heterogênea, espalhada por diversas áreas geográficas e segmentos populacionais, com maior ou menor intensidade. Embora poucas pesquisas foram empreendidas para um entendimento mais amplo, as sociólogas Mariz e Machado (1998) em suas análises sobre as mudanças do campo religioso brasileiro, alertam que os classificados pelos recenseamentos como sem-religião, “[...] não podem e não devem ser confundidos com ateus ou descrentes da existência de Deus” (idem, p. 36). Isso significa que se declarar sem-religião não é sinônimo de ateísmo, até porque uma parcela daqueles que assim se declara, acreditam em um ser transcendente sem participar de alguma instituição religiosa. Destacam ainda que o vínculo estabelecido pelo batismo não impede que um sujeito experimente esporadicamente outras práticas e rituais religiosos diferentes daqueles que lhes foram apresentados por sua família. Assim, os sujeitos atualmente se sentem à vontade para assistir a um culto evangélico, participar de uma cerimônia de religiões orientais ou de um ritual afro-brasileiro sem constrangimento e, posteriormente, participar de uma missa em sua igreja. Situação idêntica parece ser vivenciada por alguns moradores do Bairro José Mendes, que embora católicos, participaram ora nas religiões de matrizes africanas, ora nas sessões do templo espírita.

---

<sup>95</sup> Juvêncio de Araújo Figueiredo nasceu em 1865, em Coqueiros, Florianópolis e veio a falecer em 1927, na mesma cidade. Incansável seguidor e divulgador da Doutrina Espírita iniciou sua vida como tipógrafo, passando posteriormente a colaborar em vários jornais, tanto de sua terra como de outros pontos do país. Poeta simbolista foi muito amigo de outros literatos como Cruz e Souza, fazendo parte da Academia Catarinense de Letras. Tornou-se um dos mais notáveis médiuns espíritas. Suas curas eram interpretadas com autênticos milagres, o que faz crescer a romaria dos que o procuravam (ARAÚJO, 2000).

<sup>96</sup> Cf. Censo demográfico 2000. **Religião.** Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>. Acesso em 15 mar. 2008.

Recentemente Rodrigues (2007) também empreendeu estudos sobre o significado da categoria crescente dos sem identidade religiosa. Logo de início o autor percebeu que, embora boa parte deles encontrava-se desvinculado de qualquer denominação religiosa, muitos já haviam percorrido um vasto circuito de experiências religiosas em busca de uma crença com a qual se identificassem. Enquanto não encontravam o “seu lugar”, definiam-se como sem-religião. Portanto, a “[...] ausência de pertencimento pode ser transitória, detectada num período de desencantamento, ou de experimentação, ou, mesmo uma escolha permanente, fundada numa concepção alternativa de espiritualidade, uma nova cosmovisão” (RODRIGUES, 2007, p. 38).

Durante a realização de sua pesquisa, o autor (2007) compreendeu que entre os sujeitos que se declaravam sem-religião, o termo “religião” era traduzido por eles como afiliação a uma instituição religiosa e, no intuito de estabelecerem uma diferença entre os modos de crer, alguns informantes explicavam que não tinham religião, mas sim religiosidade<sup>97</sup>. Estes separavam a adesão a uma instituição religiosa da crença em um ser/força superior e distinguiram religiosidade de religião. São sujeitos sem igreja/instituição. Outros, ao contrário, definiam-se como ateus e agnósticos, negando qualquer vínculo com o sagrado, defendendo que o mundo e os humanos são pura matéria, sujeitos às deteriorações do tempo e dependentes dos avanços da ciência.<sup>98</sup>

Rodrigues (2007) aponta que um dos principais motivos que levam sujeitos a se denominarem sem-religião, é o profundo descontentamento com o sistema religioso vigente, com seus líderes e suas normas, o que demonstra que os dogmas e regras institucionais não facilmente absorvidos pelos fiéis. Além desta, outras críticas são frequentemente proferidas por este grupo: acusam que as instituições religiosas utilizam rigor excessivo para manter a alienação e a manipulação dos seus seguidores, objetivando lucro próprio (mercenarismo), além de incitar o fanatismo e a intolerância.

---

<sup>97</sup> Religiosidade pode ser definida como uma dimensão humana responsável pelo desejo de transcendência, impulsionando os sujeitos a buscarem respostas aos questionamentos essenciais da vida (como a doença e a morte), a fim de construir um projeto que vá ao encontro da plena realização humana. Neste processo de projetar-se à frente, de dar direção aos passos de cada dia, muitas vezes, os humanos realizam uma experiência pessoal e interior com o sagrado, experiência esta que pode ser partilhada tanto dentro quanto fora do contexto religioso (ANDRÉ e LOPES, 1995).

<sup>98</sup> Rodrigues (2007), com base em Heelas (2001), reconhece que com o fenômeno da secularização, havia uma tendência de “erosão das instituições tradicionais”, o que não se constata na atualidade, uma vez que nem todas as formas de religião institucionalizadas estão se saindo mal, ao contrário, proliferam em números colossais.

## 5. A CULTURA da ESCOLA do MORRO

Escola é...

O lugar onde se faz amigos,

não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos.

Escola é, sobretudo, gente,

gente que trabalha, que estuda, que alegra, se conhece, se estima [...].

E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporta

como colega, amigo, irmão,

nada de ilha cercada de gente por todos os lados

nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma parede,

Indiferente, frio, só... [...] (Paulo Freire).

Lavar as mãos em face à opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja, em que o corpo de mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (FREIRE, 1996, p. 126)

Enquanto seres sócio-histórico-culturais, os sujeitos se singularizam pela trama de relações, onde elaboram conhecimentos, constroem símbolos e significados, se apropriam e produzem cultura, com a qual se identificam e se reconhecem. A escola, por ser um lugar de (des)encontro desses sujeitos, constitui-se também como um espaço sócio-histórico-cultural, que exige, em qualquer ação para compreendê-la, o uso da “lente” da diversidade cultural. Para tal, é preciso levar em conta as relações e interações do cotidiano, onde meninos e meninas, homens e mulheres, portadores de diferentes identidades, crenças, sonhos e projetos, constroem e são construídos pela escola. Cada qual leva à escola suas práticas e saberes provenientes de outros contextos sócio-histórico-culturais, a partir dos quais selecionam e excluem alguns elementos propostos pela cultura escolar (DAYRELL, 2001).

Dar ênfase às relações que tecem cotidianamente a cultura da escola, implica considerar que os sujeitos “filtram” suas determinações exteriores, lhe conferindo certa autonomia (SOUSA e CARDOSO, 2008). Aquilo que a sociedade, ou melhor, aquilo que os grupos dominantes vêm impondo historicamente à cultura escolar, a partir das relações de poder, não se concretiza exatamente como planejado. Há contradições e resistências. Isso

porque a escola é uma instituição marcada pelo confronto de interesses: de um lado, como estabelecimento oficial do sistema educacional, almeja efetivar o currículo oficial e por isso, hierarquiza o espaço, divide os tempos, atribui funções, separa os sujeitos por níveis, legitima um tipo de saber, define relações sociais, forja identidades de acordo com os interesses e princípios deste sistema. Por outro, os sujeitos que nela estudam ou trabalham, cada um com sua corporeidade, história e cultura, interagem entre si, transformando o espaço escolar num ‘mundo social’ próprio, com ritmos e ritos, linguagens e imaginários, modos de regulação e de transgressão que lhes são singulares.

Ainda que estejam integradas, fazendo parte de um contexto cultural mais amplo, as escolas produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da instituição partilham ou deixam de partilhar. Assim, conceber a escola como um espaço sociocultural é reconhecer os múltiplos sentidos presentes no cotidiano escolar, fruto das interações que ocorrem entre os diferentes atores, cada um deles com interesses, experiências e maneiras diversas de olhar o mundo (SOUSA e CARDOSO, 2008, p. 44).

Para tal, é preciso mergulhar no cotidiano escolar e perscrutar entre o não-oficial, o não-documentado. Registrar o não-documentado passa a ser de grande importância para a compreensão da complexidade da escola. Penetrar no seu interior é descobrir lógicas e relações complexas e contrastantes (WARSCHAUER, 1993). A herança moderno-positivista, preocupada em implantar o progresso e em detectar os pontos de sua negação (anomia, desvio, diferenças...), impôs “[...] o presente como a dimensão do tempo, implantou a futuro como a medida do progresso, recobrou apenas o ‘institucional’ ou ‘instituído’ do passado, e ignorou, talvez por considerar irracional, a memória coletiva e a história viva feita pelos povos” (ROCKWELL e EZPELETA, 1985, p. 111). Diante desta visão funcionalista e burocrática, a “outra face”, a alteridade da escola, bem como todas as suas tramas de relações, ações e vivências, empreendida pelos sujeitos, foram desconsideradas, relegadas a segundo plano.

Dar ênfase a vida cotidiana é dar voz ao conjunto de atividades heterogêneas realizadas por sujeitos particulares. Ao privilegiar a diversidade, distinguem-se as múltiplas realidades que podem ser identificadas como “escola”, levando em conta que ela é objetivamente diferente, de acordo com o contexto onde está situada e a perspectiva dos sujeitos que a constroem. Assim, a escola é um espaço marcado por cruzamentos e rupturas, construídas por sujeitos que não são apenas reprodutores, mas também participantes do processo de construção diária da cultura de cada escola. Enquanto que alguns se apropriam

das normas vigentes, se adaptam aos mecanismos de controle e obedecem à rigidez dos espaços/tempos pré-estabelecidos, outros conseguem abrir “lacunas” para a expressão individual, se apropriando das regras do “jogo” necessárias à sua sobrevivência na escola, burlando rotinas e normas, criando práticas alternativas para atuar (WARSCHAUER, 1993).

Neste capítulo, pretendo descrever os sujeitos e a teia de relações que tecem cotidianamente a cultura da Escola do Morro, tendo em vista, principalmente, as questões propostas para a realização desta pesquisa, a saber: de que modo as diferenças, nas diferentes identidades religiosas, são acolhidas, compreendidas, (re)produzidas e/ou (res)significadas nas múltiplas relações destes sujeitos.

### **5.1 A Escola do Morro: aspectos históricos e físicos**

A Escola do Morro é o único educandário público de Ensino Fundamental e Médio do Bairro José Mendes. É uma instituição mantida com os recursos do Governo do Estado de Santa Catarina, administrada pela Secretaria de Estado da Educação (SED), por meio da GERED da Grande Florianópolis. Atualmente oferece à comunidade três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de acordo com a legislação em vigor.

Após várias solicitações dos moradores e muitos anos de espera, a “Escola Básica Jurema Cavallazzi”, foi inaugurada em 08 de março 1975, oferecendo inicialmente o 1º Grau (Ensino Fundamental), sendo que a partir de 1993, atendendo a uma nova reivindicação da comunidade, começou a ofertar o curso do 2º grau (Ensino Médio) no período noturno<sup>99</sup>. O nome dado à escola foi uma homenagem a Sra. Jurema Cavallazzi, professora muito querida e conhecida pela comunidade (D. JUREMA, 1975, p. 8).

Desde o seu início, a Escola do Morro precisou da cooperação da comunidade para funcionar. Para suprir a carência de móveis e utensílios, os pais dos educandos instalaram um bar e organizaram várias festas para comprar fogões, louças, armários, cortinas, dentre outros materiais, necessários para o bom funcionamento da cozinha (HISTÓRICO, 1993).

Por ser uma das poucas instituições públicas da comunidade, a Escola do Morro é sede de muitas atividades políticas, culturais e religiosas do Bairro: desde local para votação nos

---

<sup>99</sup> Em 2007, também havia a oferta de Ensino Médio no turno matutino.

anos eleitorais, para as assembleias e eventos da AMORBAJOM<sup>100</sup>, até as comemorações do carnaval comunitário e festas da Igreja Católica<sup>101</sup>.

A Escola do Morro está situada próxima à Rua José Maria da Luz, via que liga o centro de Florianópolis ao Bairro Saco dos Limões, contornando o traçado geográfico da Baía Sul. Esta rua possui um movimento intenso de ônibus e automóveis, que circulam em direção aos morros vizinhos da Carvoeira e Pantanal, bem como aos diversos bairros do Sul da Ilha. Uma das suas poucas travessas é a Rua Professor Aníbal Nunes Pires, via asfaltada que permite o acesso frontal ao Morro da Queimada. É no início desta rua, numa área elevada, que se encontra o prédio escolar.

O terreno é todo murado, sendo que em sua parte frontal possui duas aberturas para acesso ao prédio: a primeira, por um portão de ferro e a segunda, mais adiante, por outro portão, destinado à entrada e saída de veículos. A cor de fundo do muro é branca e decorada com pinturas feitas pelos próprios educandos. O muro parece desempenhar a função de demarcador de fronteiras entre dois mundos: o mundo da rua, que insiste em se aproximar, e o mundo da escola, com suas disposições, regras, ritmos e tempos próprios (DAYRELL, 2001).

Paralelo à rua encontra-se o prédio escolar, construído todo em alvenaria, com dois pisos no bloco frontal, onde se concentram as salas de aula, e um outro bloco, térreo, que abriga em seu interior um pátio coberto. A arquitetura do prédio assemelha-se a um “U”, contendo anexa uma quadra esportiva. No seu conjunto, o espaço físico é rígido, retangular, frio e pouco estimulante. As paredes são lisas, sem nenhum apelo. Esta estrutura predial se parece com a planta de muitas outras escolas, expressando uma concepção educativa centrada no controle e vigilância. Assemelha-se ao esquema do *Panóptico de Bentham* descrito por Foucault (2006), no qual havia na periferia uma construção em anel e no centro uma torre vazada por largas janelas. A construção periférica era dividida em celas, cada uma com duas janelas, uma para o interior, visível ao observador do alto da torre, e outra para o exterior, permitindo que a luz atravessasse a cela de lado a lado. O dispositivo panóptico organizava unidades espaciais que permitia ver e reconhecer imediatamente. O mesmo acontece com a

---

<sup>100</sup> A AMORBAJOM, além de representar os moradores perante os órgãos públicos, promove festas temáticas, campeonatos esportivos (como por exemplo, sinuca e xadrez), olimpíadas, cursos e oficinas. As ações da Associação também incluem a confecção e distribuição do **Informativo do Bairro**, que aborda temas como a história local, os problemas enfrentados pela comunidade (zoneamento, lixo, esgoto, transporte...), acontecimentos e informes, divulgação dos aniversariantes do mês até uma sessão de classificados.

<sup>101</sup> No final de semana 28 e 29 de outubro, a Escola do Morro foi sede da realização da Festa Católica em homenagem a São Judas Tadeu. No início da semana, ainda era possível encontrar na porta da recepção, pequenos cartazes contando a história deste santo.

arquitetura da Escola do Morro: qualquer pessoa que não esteja nas salas de aula (antigas celas), pode ser facilmente notada pelos corredores ou no pátio interno. A torre foi substituída por vários observadores, a começar pela direção e pela equipe técnico-administrativo-pedagógica, que constantemente transitam para verificar se não há nenhum aluno “matando” aula.

Adentrando pelo portão principal, há uma escadaria que divide ao meio o jardim e as frondosas árvores, conduzindo à recepção da escola. Tomando o gramado esquerdo aos degraus, na parte sul do terreno, há canteiros de hortaliças e uma pequena plantação de bananeiras. É deste lado que se pode desfrutar de uma bela vista panorâmica para o mar, pois, construído numa região elevada, o prédio fica bem à frente da Baía Sul. No entanto, curiosamente, neste lado não existem janelas na edificação.

Do lado direito da escada, há um espaço pavimentado para guarda de veículos dos educadores e visitantes. Percorrendo este estacionamento, chega-se a outro portão, o qual permite acessar os fundos da escola e pátio interno. É por esta passagem que os educandos são orientados a entrarem e saírem do prédio escolar. Dito de outro modo, não é pela porta da frente (recepção), mas pela secundária, que os educandos são constantemente orientados a passar.

A porta da recepção fica permanentemente encostada ou trancada, sendo o acesso controlado pelos vigilantes de uma empresa terceirizada. Os vigias fazem parte da reivindicação da comunidade escolar, preocupada em manter a segurança do local. Os mesmos são uniformizados, desprovidos de qualquer aparato de defesa ou agressão. Não há um lugar específico para eles, como uma guarita, por exemplo. Permanecem em pé ou sentados numa cadeira conforme lhes aprouver. No turno da noite, que não conta com este serviço, após o horário de início das aulas, as portas de acesso são trancadas e abertas mediante solicitação à direção e/ou a um educador da equipe técnico-administrativo-pedagógica.

Ao se adentrar na recepção, encontra-se, logo à direita, a secretaria da escola. Nesta, há uma divisória de vidro, com pequenas aberturas, que não permite o contato físico entre o profissional e os sujeitos que necessitam de atendimento. Por sua posição estratégica, a secretaria também exerce certo controle e vigilância, uma vez que todos que ingressam pela porta principal serão atendidos e/ou observados pelo secretário(a). Além disso, qualquer que seja o visitante, este, antes de ser atendido pela direção, passa pelo crivo do funcionário da secretaria que, dependendo da situação ou do tema da conversa, permite ou não o acesso.



Ao final da recepção, à direita, há um estreito corredor que acessa a salas da direção, a dos professores, da orientação, da supervisão e do administrador escolar.

A sala da direção conta com uma mesa bem ao centro, com várias cadeiras ao redor, um armário para documentos e outro onde são guardadas todas as chaves do prédio escolar. O controle das chaves indica a responsabilidade atribuída à figura do diretor pelo zelo e segurança do prédio escolar. Sob a mesa, geralmente há papéis e materiais de expediente, bem como um pequenino terço utilizado pelos católicos em suas orações, símbolo que manifesta a religiosidade da diretora atual<sup>102</sup>.

Vizinha à sala da direção, encontra-se a sala dos educadores. Já na entrada, na porta, há um cartaz indicando que o ingresso se restringe somente a professores e funcionários. Ao acessá-la, depara-se com uma ante-sala, onde estão os armários individuais, todos cadeados. A sala dos professores tem estrutura parecida com um retângulo e é relativamente grande. No seu centro há uma comprida mesa, repleta de cadeiras ao seu entorno. Na hora do intervalo, sentados ao redor dela, os educadores descansam, tomam cafezinho e relacionam-se. Às vezes, a direção utiliza este momento para comunicar avisos, notícias ou planejar alguma atividade. Sobre a mesa repousam jornais e revistas assinados pela escola, o livro ponto e, geralmente, alguns materiais deixados ou esquecidos.

Próxima à sala dos educadores está localizada a sala da Supervisão Escolar. Nesta há um grande armário onde são guardados livros e demais materiais pedagógico-didáticos. Em um dos cantos, há uma mesa redonda, utilizada geralmente pela direção para realizar reuniões mais sigilosas. Desta sala, é possível acessar um pequeno corredor que dá passagem ao pátio interno, bem como às salas da Orientação e da Administração Escolar.

Como é possível deduzir, grande parte do térreo do prédio principal é destinado exclusivamente à ocupação e circulação dos educadores. Os educandos estão impedidos de ingressarem nestes espaços, a menos que sejam levados para lá, como acontece com aqueles que *descumprem* as regras estabelecidas. O prédio está estruturado para o rápido acesso ao pátio interno e ao corredor que conduz às salas de aula, seguindo a ótica do controle e da vigilância.

---

<sup>102</sup> O terço é um símbolo da fé católica que descende do Santo Rosário, prática religiosa que teria sido criada por volta de 800 d.C. Nesta época, os monges rezavam os 150 salmos bíblicos e os leigos, que não sabiam ler, foram ensinados a rezarem 150 Pai-Nossos, intercalados com 150 Ave-Marias, com 150 louvores em honra a Jesus e 150 louvores em honra a Maria. A palavra Rosário significa 'Coroa de Rosas' e está ligada a uma antiga crença católica de que, toda vez que se reza uma Ave-Maria, é entregue à Virgem Maria uma rosa. Sendo a rosa a rainha das flores, a devoção do Rosário é considerada como uma das práticas religiosas mais importantes para os católicos (CORAZZA, 2007).

Seguindo em frente pela porta da recepção, chega-se ao pátio coberto. À esquerda, têm-se acesso a uma sala de aula (2ª série), à escada que conduz ao andar superior, à biblioteca e a despensa, que por sua vez conduz à cozinha.

A biblioteca ocupa um espaço da mesma proporção de uma sala de aula. Possui janelas pequenas em somente uma das paredes, o que deixa o recinto escuro, úmido e sem ventilação. O ambiente é todo ocupado por prateleiras e mesas de estudo, restando apenas um pequeno cantinho com tapetes e almofadas para leitura. A maior parte do acervo bibliográfico, como na maioria das escolas públicas, é constituída por obras desatualizadas e/ou deterioradas, a maior parte delas, de livros didáticos que sobraram da distribuição ou que já foram utilizados pelos educandos. Há algumas coleções de enciclopédias e um número satisfatório de exemplares de literatura infantil. Em geral a biblioteca é pouco utilizada pelos educadores e educandos da escola. As turmas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental são seus maiores freqüentadores, uma vez que há um cronograma para leitura, empréstimo e devolução dos livros. As demais séries do Ensino Fundamental e Médio, só esporadicamente visitam a biblioteca e demonstram não estarem habituados a freqüentar o local: não conseguem encontrar as bibliografias e apresentam dificuldades para manusear as enciclopédias. Investem a maior parte do tempo em copiar partes aqui e acolá. Por isso, ir à biblioteca, para a maioria destes alunos, é uma tarefa sem sentido. É o momento então para conversar, fazer “barulho”, aproveitando que estão agrupados de maneira diferente do que nas salas de aula. Às vezes, a biblioteca também é local de castigo, onde educandos realizam trabalhos forçados e individualizados, a pedido de um docente ou da direção.

Por meio da biblioteca chega-se à sala de vídeo. Esta se constitui num espaço adaptado, o que demonstra que na planta original, somente as salas de aula foram pensadas para a realização das atividades pedagógicas. A pobreza estética, a ausência de cores, de estímulos, de luz e ventilação, evidencia a concepção educativa estreita, confinada à sala de aula e à instrução centrada na figura do professor. O local apenas contém um grande número de cadeiras plásticas móveis e os aparelhos de vídeo, DVD e televisão. Dada à carência de outros espaços multiusos, a sala de vídeo serve também de local para a realização de ensaios de apresentações culturais, palestras e reuniões.

A despensa e a cozinha são ambientes interligados, ocupados geralmente pelas merendeiras e demais profissionais dos serviços gerais. São locais apertados, onde as pessoas dividem espaço entre os aparelhos e utensílios domésticos. Através de uma das paredes da

cozinha, por meio de um balcão, é servida a merenda aos educandos, que se concentram no pátio interno, na hora do intervalo.

O pátio interno é o espaço onde acontece a maior parte das relações entre os educandos. Serve de ponto de encontro antes do início da aula. Nos intervalos, é onde se agrupam para lancharem, brincarem e conversarem. É nestes momentos que a escola ganha vida: risos, gargalhadas, corre-corre, discussões e paqueras; é onde os educandos se sentem à vontade para atribuir novos sentidos ao espaço, por meio da sociabilidade. Fica evidente que essa resignificação do espaço revela a compreensão de escola dos educandos, e a importância dada por eles às relações e a dimensão do encontro. Assim, a escola ganha um sentido próprio para os alunos, que não coincide com o dos professores e mesmo com os objetivos expressos pela cultura escolar (DAYRELL, 2001).

Nos dias de chuva, as mesas das refeições do pátio interno se transformam em espaço adaptado para as aulas de Educação Física. Quando da realização de eventos, reuniões de pais, festas e apresentações culturais, o pátio é o “auditório” que acomoda a todos, em pé ou sentados. As paredes do pátio são pintadas na cor azul, até aproximadamente a metade de sua altura, e na cor branca, na parte superior e no teto. Um pouco sujas e com penúria estética, necessitam de manutenção e de uma nova pintura. O paredão do pátio à direita é destinado à publicação de trabalhos, cartazes, avisos, informações, divulgação de eventos, entre outros. Nas extremidades sul e norte, o pátio se prolonga em dois corredores que conduzem ao piso superior. O território é construído de forma a conduzir, sem dispersão, as pessoas a um mesmo destino: por meio dos corredores e das escadarias, chega-se às salas de aula, o *lócus* do processo educativo (DAYRELL, 2001).

Em frente à mesa das refeições, ao norte, localiza-se a sala de informática. Esta conta com treze computadores ligados à internet, dispostos em mesas específicas nas paredes laterais. Sob os cuidados do administrador da escola, a sala de informática não é muito utilizada pelos educadores em seu trabalho docente. Eles alegam que os computadores são da “geração antiga” e, portanto, muito lentos para a realização das atividades. A direção, concordando com este fato, vêem reivindicando a um bom tempo, junto à GERED, computadores mais “modernos”, mas até o final desta pesquisa, o pedido não foi atendido. Outra justificativa por parte dos professores, para não utilizar este espaço, é a falta de colaboração dos educandos, já que estes dificilmente se concentram na proposta da aula, para navegarem nos sítios de relacionamento. O computador atrai a atenção dos alunos, que a partir dele, descobrem outros territórios, se relacionam com pessoas que nunca viram,

intercambiando o virtual com o real. Por sua vez, os educadores não reconhecem que não estão e/ou não foram preparados para lidar com essa tecnologia, muito menos para transformá-lo em uma ferramenta eficaz no processo de aprendizagem.

Na diagonal esquerda do pátio interno, localizam-se os sanitários masculino e feminino, a cantina, a sala do pré-escolar, três bebedouros (todos em mau estado de conservação) e o acesso à quadra de esportes.

O sanitário masculino está ao lado do feminino. Ambos possuem cinco vasos sanitários, sendo que um deles é reservado para os educadores da escola, permanecendo fechado à chave. Os locais são relativamente limpos, apesar da deteriorização das portas e a falta dos assentos sanitários.

A cantina funciona num espaço apertado e só atende nos intervalos das aulas. Foi terceirizada a uma ex-funcionária da escola, que revende doces, salgados e refrigerantes. O movimento não é muito intenso, haja vista que poucos educandos dispõem de condições financeiras para comprar lanche todos os dias.

A sala do pré-escolar possui, no seu lado externo, pinturas de personagens infantis, indicando a tentativa de dar maior ludicidade a este espaço. Os educadores, bem como os alunos do pré-escolar, não recebem muita visibilidade e atenção dos sujeitos da escola. Nas reuniões pedagógicas pouco ou nada se comentou sobre eles. Mas há tentativas de integração, principalmente pelas docentes<sup>103</sup> das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente para a realização de atividades conjuntas, como, por exemplo, as comemorações pelo dia da criança.

Um episódio curioso ocorreu com a churrasqueira. Durante o tempo que permaneci na escola, ela nunca foi utilizada para fins festivos, mas nela foi queimada boa parte do lixo inorgânico da escola. Embora a escola participe do Projeto organizado pelo FMMC “Aprendendo a Cuidar”, na prática, não há separação do lixo a partir de sua composição. O que não vira cinza (e mais poluição!), é posto para coleta pelo serviço público municipal. Alguns professores, nos intervalos, murmuram entre si sobre este fato, mas nada de concreto foi elaborado para resolver a situação.

A quadra de esportes, anexa ao prédio escolar, é sem cobertura. Seu piso está bem desgastado, o que traz perigo aos educandos. A infra-estrutura resume-se nas cestas e hastes para jogo de basquete, futebol e voleibol. Ao norte da quadra, existe uma área desocupada,

---

<sup>103</sup> Utilizo no feminino, pois todas são mulheres.

tomada pelo matagal. No entanto, a quadra é um dos locais mais queridos pelos alunos, que nela se sentem livres para brincar, correr, jogar, gritar e extravasar. Constantemente formam-se rodas de conversa por aqueles que não querem participar das atividades. Nestas rodas, abordam-se muitos assuntos, desde o contexto onde vivem, até o que viram na TV. Raramente incluem a temática dos estudos e do andamento da vida estudantil nas conversas. Se fosse possível, ficariam a manhã toda ali, assim, conversando descontraidamente. No entanto, estes momentos, tidos como informais, revelam os saberes, crenças e preconceitos do contexto social onde vivem (ver análise item 5.5). Portanto, a quadra de esportes revela-se como território que escapa ao controle e vigilância. É um espaço de sociabilidade muito intenso. Embora sempre conte com a presença do Professor de Educação Física, este, por sua postura amistosa e amigável, não impõem a mesma rigidez e disciplina empregada em sala de aula.

No segundo andar do bloco principal do prédio escolar, encontram-se exclusivamente salas de aula. Num total de dez, seis delas são utilizadas pelo Ensino Fundamental, três pelas turmas de Ensino Médio e outra somente para as aulas de Arte. O acesso às salas se dá por duas escadarias nas extremidades do corredor central, o que impediria o acesso se houvesse um educando portador de deficiência física. As salas possuem o tamanho adequado para 30 alunos. Assemelham-se com a maioria dos espaços destinados a esse fim, nos demais estabelecimentos escolares públicos brasileiros. São retangulares, com um quadro-negro (melhor dizendo, verde) à frente, com janelas grandes laterais de um lado, com uma porta e pequenas janelas superiores, voltadas para o corredor, de outro. Há um nítido sinal de deteriorização das salas: fechaduras e caixilhos das portas quebrados, ausência de cortinas, quadros riscados, paredes que necessitam de repintura, carteiras sujas e riscadas, ventiladores quebrados. A maioria desses “estragos” foi causada diretamente pela ação dos educandos, principalmente dos meninos. Isso pode ser interpretado como uma forma de contestação ao sistema escolar. O não cuidar das salas pode significar descaso, resistência ou uma forma de expressar o descontentamento.

Por outro lado, as várias lâmpadas que foram queimando no decorrer do ano letivo – que obrigava os educandos do noturno a sentarem somente nos locais onde incidia luz - e as goteiras da sala da 5ª série - que exigia um remanejo nos dias chuvosos - não receberam a devida atenção, seja por não fazer parte a lista de prioridades, seja pela ausência de recursos financeiros para manutenção do prédio escolar. No entanto, vale destacar que a estrutura física é o cenário onde se desenvolvem as relações cotidianas, a qual pode ampliar ou limitar as possibilidades pedagógicas. Pensar sobre isso, implica considerar a dimensão sócio-histórico-

cultural no processo educativo, uma vez que os espaços são ocupados por sujeitos concretos e singulares, que imprimem nesses espaços novos contornos, adereços, formas, usos e significados diferentes (SOUSA e CARDOSO, 2008).

## **5.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola do Morro: conceitos e práticas**

Toda escola possui um projeto pedagógico, seja ele formalizado em um texto ou vivido no cotidiano. Na maior parte dos casos, para atender os dispositivos da legislação educacional brasileira (LDBEN Nº. 9.394/1996), cada unidade escolar elabora um Projeto Político Pedagógico (PPP), de forma mais ou menos democrática, na forma de um documento, no qual estão expressas as concepções, valores, normas e estratégias necessárias para organizar suas ações e atingir os objetivos que se propõem. Mas mais do isso, o PPP está presente na escola mediando o conjunto de relações que tecem o dia-a-dia dos sujeitos que integram a comunidade escolar. Mesmo que o estabelecimento não tenha um documento oficial, fruto de discussões, escolhas e elaborações coletivas, está em curso um PPP implícito, vivido, incorporado ao currículo, às práticas, às avaliações, ao contexto escolar. Por isso, tanto o PPP oficial, quanto o real/vivido, estruturam-se num processo contínuo, no qual constantemente se renovam, se refazem, se movimentam ou se adaptam, segundo as correlações de forças, os interesses e o contexto sócio-histórico-cultural da instituição que o produz (SOUSA e CARDOSO, 2008).

Assim como acontece com os currículos, existem grandes distâncias e diferenças entre o PPP oficial e o PPP vivido, concretizado no cotidiano. A Escola do Morro não escapa desta regra. Segundo o seu documento oficial (2007), sua meta, enquanto instituição, é oferecer serviços educacionais de qualidade para todos, por meio de uma gestão democrática, a fim de repensar as estruturas de poder por meio da socialização, da participação coletiva, da reciprocidade, da solidariedade e da autonomia. Para tal, objetiva desenvolver nos educandos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade; a formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos familiares e os laços de solidariedade humana.

A concepção filosófico-pedagógica da Escola do Morro compreende a educação como um processo dinâmico, no qual os conteúdos necessitam ser compreendidos em sua totalidade, para que os educandos sejam capazes de ler e decodificar o mundo, com

consciência. Para que isso se concretize, os educadores recebem a função da mediação entre os sujeitos e o conhecimento historicamente acumulado, desenvolvendo a criatividade, a criticidade e a cooperação. A partir disso, a aprendizagem é entendida como um processo decorrente das interações dos educandos com o meio social onde vivem, sendo, portanto, a função social da escola a de favorecer as interações/vivências no contexto do processo educativo, de forma planejada, sistemática e contínua<sup>104</sup>.

No entanto, o PPP vivo, que se materializa na organização escolar, não coincide com o exposto no PPP oficial. As interações, durante a realização desta pesquisa, não se constituíram como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem, mas a transmissão, que por sua vez, anulou quase que por completo o papel da mediação. A transferência dos conteúdos exigia educandos disciplinados para memorizar e repetir de forma padronizada e homogênea. Com isto, não se desenvolveram as capacidades de criação e intervenção, mas o conformismo e a acomodação – processo este, que não ocorreu de forma passiva, mas por estratégias de resistência e oposição, como descrevo a seguir (item 5.3.1).

No que tange à temática da diversidade cultural-religiosa, o PPP (2007), ao fazer um diagnóstico da comunidade escolar, descreveu que a população das Comunidades do José Mendes e Morro da Queimada são profundamente heterogêneas. No entanto, ao se referir ao cenário religioso, afirmou que o Bairro conta com “[...] uma Igreja Católica, um Centro Espírita Kardecista e vários de Umbanda. Esses oferecem festas populares, dos quais a comunidade participa ativamente” (EEB JUREMA CAVALLAZZI, 2007, p. 12). Diante disso, é importante notar que o documento “esqueceu” de mencionar o templo da Igreja Evangélica Assembléia de Deus, bem como frisar que muitos educandos são evangélicos e freqüentam seus respectivos templos em bairros circunvizinhos. Outro agravante ao citar que as tradições religiosas “oferecem festas populares, dos quais a comunidade participa ativamente”, é o fato de considerar a diversidade somente nas suas manifestações exteriores no campo social, e não como dimensão intrínseca, singular, constituinte de múltiplas identidades e significações.

No entanto, o não reconhecimento da diversidade cultural religiosa, não está presente somente no documento escrito, mas se materializa nas relações cotidianas por meio do desprestígio, da exclusão, do preconceito e discriminação (ver item 5.5). Esta última pode

---

<sup>104</sup> A concepção educativa da Escola do Morro está em sintonia com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), a qual tem seus fundamentos teórico-metodológicos embasados nas correntes filosóficas do materialismo histórico e do sóciointeracionismo.

adquirir múltiplos aspectos, manifestando-se em relações sociais que não apenas deixam de reconhecer as diferenças, mas, em muitos casos, as classificam como “inferiores”.

Diante do contexto sócio-histórico-cultural no qual a Escola do Morro está inserida, o PPP (2007) assumiu o compromisso de prestar assistência pedagógico-didática aos educandos com dificuldades de aprendizagem, bem como de organizar o processo de ensino por temas geradores, por meio de projetos interdisciplinares que abordem temáticas diretamente ligadas ao cotidiano dos educandos. O documento também se comprometeu em estreitar os laços entre as famílias a escola, tendo em vista o objetivo de construir uma sociedade mais democrática. Compreendendo família como uma criação humana mutável, sujeita as determinações culturais e históricas, a Escola do Morro apostou, em seu projeto, no respeito “aos vários tipos de estruturas familiares, cabendo a instituição estabelecer um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo [...]” e o “[...] acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre a educação dos alunos, o trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença” (EEB JUREMA CAVALLAZZI, 2007, p. 28).

No entanto, com base em minhas observações, foi possível perceber muitos limites e desafios no que diz respeito à execução das metas e ações presentes no PPP da Escola do Morro. A assistência pedagógico-didática aos educandos com dificuldades não se efetivou, embora muitos educandos precisassem e muitos professores insistissem. Poucas foram as ações desenvolvidas para auxiliar e melhorar o desempenho destes alunos. Prova disso é desabafo da educadora L. durante o encontro pedagógico realizado no mês de junho de 2007:

Nós enquanto escola precisamos fazer algo. Nós estamos perdendo muitos alunos. Eles estão na 5ª e 6ª série e não sabem ler e nem escrever! Muitos se continuarem assim, e não fizermos nada, irão reprovar! Mas mais que isso, vão se perder pela vida! Serão seduzidos pelo tráfico e morrerão cedo, assim como o nosso aluno G. que foi assassinado este ano.

A organização do ensino por meio de temas geradores também foi uma meta não alcançada em 2007. Embora houvesse intenções e solicitações de encontros para planejamento coletivo, os educadores trabalharam de forma individualizada e fragmentada, a partir de planos individuais, muitas vezes seguindo os capítulos e temas propostos pelos livros didáticos.

O acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças, bem como o trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença, pouco avançou no período observado. A contribuição das culturas é pouco evidenciada no cotidiano da Escola do Morro, salvo as



tentativas de dar ênfase aqui e acolá, em alguns projetos e eventos pontuais e esporádicos. A análise dos conteúdos dos murais internos da escola pode ilustrar este fato. Ao observar as rotinas e as marcas do conhecimento deixadas nas paredes pelos trabalhos dos educandos e educadores, compreende-se a maneira como o conteúdo é ali vivido. Pouco foram os momentos, por exemplo, que a cultura afro-descendente, uma das mais expressivas na composição étnica dos sujeitos da Escola do Morro, recebeu destaque nos murais. Um deles foi em setembro, quando dois educandos saíram na capa de um dos jornais de maior circulação do Estado, numa matéria sobre São Cosme e Damião e as relações sincréticas que envolvem o Catolicismo e a Umbanda (BASTOS, 2007). Aproveitando o destaque midiático, alguém recortou a capa do jornal e montou um pequeno cartaz com os dizeres: “*A beleza de uma raça protegida pelos deuses*”, afixando no mural, no qual permaneceu por um longo tempo.

Outro momento foi em decorrência da semana dedicada a Consciência Negra (20 de novembro), onde painéis foram construídos em alusão ao tema. A análise destes trabalhos revela as representações de africanidade e de negritude presente na cultura da Escola do Morro. Em meio a frases como “ter consciência negra é dividir os mesmos direitos”, “somos um só povo”, “eles precisam de nós”, “um povo de muito talento”, encontravam-se figuras retiradas de revistas que focalizavam duas situações: a) afro-descendentes vivenciando sofrimento decorrente da violência, exclusão, pobreza e marginalização; b) afro-descendentes que conseguiram destaque e prestígio social como jogadores de futebol, cantores e artistas famosos da TV. Fatos como este, acabam alimentando a ideologia de que a sociedade é democrática, pois permite que alguns ascendam do mundo da discriminação e da exclusão, obtendo sucesso na vida na medida em que se esforçam e constroem habilidades próprias da cultura dos “brancos”. Assim, os educandos mestiços e afro-descendentes, são permanentemente comparados ao padrão de sujeito ocidental, branco, masculino e cristão, sem muitos espaços para a construção de sua identidade afro-brasileira (GARCIA, 1995).

O trabalho pedagógico interdisciplinar foi outro objetivo do PPP que ocorreu de forma limitada neste período, tendo como um dos motivos a grande fragmentação dos saberes, herança da cultura escolar, principalmente nas Séries Finais do Ensino Fundamental. No entanto, algumas ações como o *Projeto Malungo* (Ver item 5.4.4) e o festejo de datas comemorativas, como por exemplo, o dia da criança e a semana da consciência negra, resultaram em algumas ações conjuntas, especialmente com o grupo de docentes das séries iniciais.

A integração escola-comunidade parece também ter avançado significativamente, grande parte graças aos esforços da diretora, que demonstra simplicidade, simpatia e flexibilidade em suas relações, acolhendo e valorizando os pais em suas visitas ao espaço escolar. Outra estratégia utilizada foi o de tornar as reuniões de pais mais familiares, por meio da valorização das relações em momentos informais, inclusive servindo sopas e petiscos ao final das mesmas. Prova que esta ação deu resultado, foi o grande envolvimento da comunidade escolar na realização da festa junina que surpreendeu pelo número de pessoas presentes (Cf. item 5.4.5).

### **5.3 Os Sujeitos que Tecem a Cultura da Escola do Morro**

Uma escola sem sujeitos é uma escola abandonada. Para que “viva”, ela não necessita somente da arquitetura, mas de educandos e educadores, sujeitos primeiros de sua constituição. Toda a organização pedagógica e administrativa precisa estar voltada para eles e para as relações que estabelecem nos processos de ensinar e aprender. Ambos, educandos e educadores, na concepção de Freire (1987), estão em posição de troca de conhecimentos, criando um contexto de aprendizagem onde um ensinará ao Outro aquilo que conhece. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. É o que o autor define como *docência*, a docência-discência, o “ensinar aprendendo”:

[...] tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem, em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1992, p. 25).

Por isso, educar e ser educado requer o reconhecimento da igualdade das condições de aprendizagem, para que se concretize, nas inúmeras relações do cotidiano, o diálogo intercultural. Na Escola do Morro, os educandos são meninos e meninas, ilhéus e migrantes, com história, crenças e experiências diversas, que residem no Morro da Queimada, na Comunidade José Mendes e seus arredores. Os educadores, homens e mulheres, com etnia, cultura, religião, histórias e memórias diferenciadas, são moradores da cidade de Florianópolis e/ou de municípios vizinhos. Na cultura da escola, são sujeitos que ocupam e desempenham várias funções, seja na direção, na equipe técnico-administrativo-pedagógica (secretário, bibliotecário, orientador, supervisor e administrador escolar), na equipe de

serviços gerais (vigias, merendeiras, zeladores e faxineiros) ou no corpo docente (professores).

Além destes sujeitos, ocasionalmente, como resultado das parcerias entre universidade-escola, a Escola do Morro, tem recebido um alto número de estagiários nos três turnos, procedentes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

### 5.3.1 Os Educandos

Em 2007, estavam matriculados na Escola do Morro cerca de 600 educandos, distribuídos nos três turnos, desde pré-escolar, Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Independente do sexo, idade, etnia e origem social, das memórias e experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente como *alunos* pela cultura da Escola do Morro, como se todos viessem à escola com os mesmos desejos e necessidades. Assim, todos são atendidos da mesma forma, agrupados por séries de acordo com a faixa etária ou nível de aproveitamento escolar, submetidos à mesma organização de trabalho, às mesmas disciplinas de um currículo padronizado. A homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escola, compreendida como pública, gratuita e universal. O não reconhecimento da diversidade, segundo Restrepo (2000, p. 65), faz a escola ser uma produtora de violências:

A escola é violenta quando se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratá-los como se todos tivessem as mesmas características e devessem por isso responder às nossas exigências com resultados iguais [...] somos violentos quando a arrogância geometrizante e homogeneizadora desconhece que o maior patrimônio com que conta a vida e a cultura é precisamente seu impressionante e farto leque de diferenças.

Os imperativos da cultura escolar muito influenciam a cultura da Escola do Morro, principalmente limitando o reconhecimento da diversidade cultural dos educandos. A escola tenta reproduzir os sentidos e objetivos padronizados da escolarização, centrada no ensino de conteúdos tidos como historicamente acumulados pela humanidade. No entanto, tais conhecimentos são fragmentados e reduzidos a produtos prontos e acabados. Materializado em programas e nos livros didáticos, de quase todas as disciplinas, o conhecimento descontextualizado torna-se uma “coisa” a ser transmitida pelos educadores. Ensinar resume-

se em transmitir, aprender significa assimilar, sendo que o grau de apropriação é constantemente medido pelas provas, trabalhos e notas, necessários para se “passar de ano”.

Basicamente o objetivo da maior parte dos educandos que freqüentam a Escola do Morro é *passar de ano*. Algo entendido como um ritual que precisa ser efetivado por todos, para se conseguir “vaga” no mercado de trabalho. A lei é ascender à próxima série com o menor esforço possível. Por isso, os educandos comemoram quando um professor se ausenta ou falta à escola e festejam quando o calendário contempla emendas de feriados. Eles empreendem boa parte do tempo tentando “escapar” das aulas por meio de suas várias táticas, como os atrasos, a demoras para realizar as atividades, o ir ao banheiro seguidamente, o “gastar tempo” nos corredores, o andar pela sala emprestando materiais, o excesso de faltas e as fugas pelo muro antes do término da aula.

Outra evidência da resistência dos educandos ao processo escolarizador é a constante perda e esquecimento dos materiais. Alguns deles chegaram a ir à escola sem nenhum caderno, sem lápis, caneta ou borracha. Mesmo que estes objetos sejam doados pela escola, no dia seguinte já foram “perdidos”. Muitos educandos iniciam *caderno novo* várias vezes no decorrer do ano letivo. Acabam por não registrar os conteúdos, não os organizando numa sequência que facilite seus estudos e, por conta disso, não se preparam para as provas, não realizam as tarefas, *não trabalham*.

Grande também é o número das faltas dos educandos. Em dias chuvosos cerca de 30 a 40% não comparecem à escola. Quando presentes, nas salas de aula, a maioria disputa os lugares da fileira das carteiras que ficam próximas às janelas. Sentados neste local, concentram-se em olhar para fora, contemplando o horizonte ou dando atenção ao movimento que acontece no pátio externo e na rua.

Segundo Perrenoud (1995), os educandos, com o passar dos anos letivos, vão assimilando e incorporando um *ofício de aluno*. Este ofício consiste num conjunto de saberes, de regras, de valores, de representações que contribuem para construir ou forjar uma identidade coletiva estudantil, bem como o sentimento de pertença. Essa aprendizagem permite que os educandos e a instituição escolar funcionem com certa estabilidade, uma vez que os primeiros aprendem as regras do “jogo” da escola, o que lhes permitem sobreviver e até progredir bem neste meio. No entanto, na Escola do Morro, a maioria dos educandos, simplesmente resistem à assimilação do ofício de aluno, fato evidente pela não organização e cuidado com seus materiais pessoais, pela não adequação ao modelo de *aluno padrão*, pelo desprestígio da tarefa educativa efetuada pela transmissão dos conhecimentos, pelo

descompromisso, agressividade e desorganização, por não *trabalharem* na escola, muito menos em casa, enfim, pela pouca importância dada aos estudos.

Para grande parte dos educandos, a escola não é lugar de ampliação e transmissão dos conhecimentos pré-definidos pelos currículos oficiais, mas espaço de socialização, convivência, amizade, troca de olhares, relacionamento. Dada à violência urbana, a falta de opções culturais e de lazer, a ausência de espaços de convivência, o pouco tempo em que permanecem em contato com os pais e/ou responsáveis, faz com que, cada vez mais, os educandos vislumbrem a escola como espaço ideal para suas brincadeiras, encontros e sociabilidades (SOUSA e CARDOSO, 2001).

No entanto, a cultura escolar entranhada não só na escola, mas na sociedade, não reconhece as manifestações de sociabilidade como elemento importante para o desenvolvimento dos educandos. A alteridade, a transcendência, a necessidade do diálogo e encontro com o Outro, são desprestigiados pelos currículos oficiais, ainda influenciados pelo tecnicismo positivista. O resultado disso, como aponta Sirota (1994), é a existência no interior das salas de aula, de duas redes de comunicação que se estruturam em torno da valorização ou desvalorização do discurso e das relações dos educandos. A *rede de comunicação principal* constitui-se no diálogo ou monólogo dos educadores para com seus alunos, onde somente alguns assuntos contam, em momentos e tempos apropriados. Por isso, os educandos constroem a *rede de comunicação paralela*, que abriga comportamentos, falas e mensagens “extra-oficiais”. Esta forma de relacionamento clandestina, comumente percebida pela troca de bilhetes, cochichos, sinais e mímicas, compreendida na maioria das vezes como indisciplina pela cultura escolar, é frequentemente utilizada pelos educandos da Escola do Morro, se constituindo, para alguns, na única forma de expressão. Dentro das salas de aula, é tão comum a rede de comunicação paralela que, quando porventura um professor abre espaço em sua comunicação principal, quase todos falam ao mesmo tempo, interrompendo as colocações uns dos outros, gerando xingamentos freqüentes, como “cala boca que estou falando”.

O não exercício do diálogo, tanto em casa quanto na escola, minimizou a sensibilidade para com o Outro. Em geral, somente se relacionam bem com os membros do “seu grupinho”. Falta-lhes o desenvolvimento da noção de coletividade e de respeito às diferenças. Isso se reflete no modo como tratam os objetos e materiais públicos da escola: carteiras, cadeiras, paredes, ventiladores, portas, cortinas..., são alvos da agressividade, do desprezo, da falta de zelo e cuidado. Por meio destas atitudes, os educandos podem estar evidenciando a

necessidade de serem vistos, tratados e, principalmente, reconhecidos em suas especificidades. O que o comportamento exterioriza, na verdade, são os conflitos, anseios, medos, carências, desejos e sonhos que internamente estão em ebulição e clamando ajuda para serem resolvidos/equilibrados.

No entanto, poucos esforços são empreendidos pelos educadores nesta direção. Grande parte deles tende a classificar os estudantes entre bons e maus, a partir de padrão de educando ideal, definido historicamente pela cultura escolar. Por isso, aquele que é disciplinado, que cumpre com as orientações estipuladas por cada educador, ou as regras da escola, é o bom aluno. O aluno “indisciplinado”, que não porta material, chega atrasado, não se concentra, falta com frequência, não realiza as tarefas, enfim, não *trabalha*, recebe o rótulo de “mau aluno”.

Diante do grande número dos “maus alunos”, o termo “construir limites” e o binômio disciplina-indisciplina eram temas recorrentes das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe e das conversas individuais entre professores. Em nenhum momento a indisciplina foi interpretada como estratégia de resistência dos educandos perante os padrões da escolarização, como uma forma de contraposição à homogeneização:

O não respeito pelas diferenças pode levá-los a buscar o reconhecimento na forma não homogeneizante. Porque o bom aluno é apenas um “aluno”, alguém que não incomoda, que se acomoda a ser apenas um “bom aluno”. O indisciplinado grita, desacomoda a escola para ser reconhecido como sujeito de direitos, com um nome e um sobrenome, e não apenas como um aluno (SOUSA e CARDOSO, 2008, p. 98-99).

Soma-se a isso, o fato de que, como visto no Capítulo 04, a população do Maciço Central do Morro da Cruz e por extensão, do Bairro José Mendes, receberam, desde o seu início, forte influência étnico-cultural de ex-escravos africanos e seus descendentes. Nesta, dentre outros aspectos, há o privilégio da oralidade em detrimento da escrita, concretizada pelas inúmeras relações e formas de sociabilidade, que concedem centralidade à vida comunitária. No entanto, na cultura escolar, descendentes e partícipes da cultura afro-brasileira, são distribuídos em salas, postos um atrás do outro em carteiras isoladas, impedindo e/ou dificultando as relações intersubjetivas. Além disso, o currículo e os conteúdos escolares, bem como o processo de alfabetização, centram-se na linguagem técnico-científico na forma escrita, distanciada do contexto, com *status* de superioridade em detrimento da oralidade (GARCIA, 1995). Esse fato pode ajudar a entender a grande dificuldade de leitura, escrita e interpretação encontrada por boa parte dos educandos da

Escola do Morro, que se apresentam limitados em expressar pequenas frases escritas, por mais simples que possam parecer.

Esta situação vem se constituindo como um dos principais motivos do alto índice de reprovações, transferências e desistências dos educandos. Em 2005, dentre o total de alunos matriculados nas Séries Finais do Ensino Fundamental, 14% se transferiram e 20% desistiram no decorrer do ano letivo, sendo que 18% acabaram sendo reprovados ao final do processo. Em 2006, o número de desistentes caiu (9%), no entanto, cresceu a quantidade dos que se transferiram para outras escolas (24%) e dos que foram reprovados (39%).<sup>105</sup> Esse “fenômeno” historicamente nomeado por *fracasso escolar*<sup>106</sup>, vivenciado tão de perto pelos educandos da Escola do Morro, é um acontecimento que se repete em inúmeras escolas brasileiras e, dada sua complexidade, tem mobilizado um grande número de especialistas em busca de sua compreensão.

Uma primeira linha de interpretação, criticada por Collares e Moysés (1994), defende que a questão da aprendizagem ou da não-aprendizagem, se constitui como uma tarefa individual, inerente ao aluno, da qual o professor não tem acesso e, por isso, nem mesmo responsabilidade sobre isso. Essa perspectiva desconsidera o contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos e raramente questiona as formas de gestão e de organização do trabalho escolar. Assim, o processo ensino-aprendizagem iria muito bem, não fossem os problemas existentes nos sujeitos que aprendem.

Outro viés de explicação para o fracasso escolar, é relacioná-lo com a questão da pobreza e a má qualidade do ensino oferecido aos grupos empobrecidos da sociedade. Esta concepção é amplamente criticada pelo trabalho de Machado (1998), já que teria difundido a idéia de que “criança carente não aprende”, compactuando com a exclusão escolar e com estereótipos existentes a respeito da criança pobre. A autora defende a necessidade de problematizar o que se entende por carência e quais as suas implicações na produção e superação do fracasso escolar.

A partir de uma análise crítica, Fernandes (2004) ressalta a necessidade de se considerar a perspectiva de quem fracassa, pois assim se começa a deixar de fazer uma análise

---

<sup>105</sup> Os dados foram extraídos do **Sistema Estadual de Registro e Informação Escolar (SERIE)** e gentilmente cedidos pela secretária da Escola do Morro.

<sup>106</sup> No ano de 2007, somente na Rede Estadual de Educação, 37.899 educandos reprovaram, quantia que equivale a quase 10% do total de matrículas. Além disso, mais 7.365 desistiram de estudar (1,8%) (Dados obtidos do Sistema SERIE).

abstrata, para identificar quando e porque esse processo ocorre. Não há como negar que a alimentação insuficiente, a falta de atenção e estímulos familiares, até mesmo de espaços apropriados para estudar, além da necessidade de trabalhar cada vez mais cedo, interfiram na aprendizagem. Por outro lado, a cultura escolar, constituídas pelos “valores” da modernidade ocidental amplamente universalizados, colabora com os processos de exclusão e desigualdade, uma vez que o sucesso na escola não é para todos. De um jeito ou de outro, o fracasso escolar não é intrínseco aos educandos, mas diz respeito às relações sociais. O modo como os sujeitos da comunidade escolar interagem entre si, reproduzem com maior ou menor intensidade as relações desiguais de poder existentes na sociedade.

Embora todos os educandos gostem de obter sucesso na escola, para Garcia (1995), o próprio fracasso talvez se constitua em uma estratégia de resistência à cultura letrada hegemônica na cultura escolar universal. Os educandos, ao fracassarem, estariam resistindo ao processo de inculcação a que são submetidos na escola. Atitudes como a indisciplina, o desinteresse, o descaso, a agressividade, o “não trabalhar”, a evasão, o excesso de faltas, entre outros, seriam algumas das estratégias utilizadas.

As diferentes táticas e estratégias de oposição, empreendidas pelos educandos na cultura da escola, expressam a rejeição de uma concepção de educação centrada na transmissão de informações, que transforma sujeitos em alunos, conhecimento em produto, aprendizagem em resultados quantificados. Essa perspectiva implementa a homogeneidade dos conteúdos, dos ritmos e tempos na escola, anulando a diversidade. O fracasso emerge então como efeito do tratamento uniforme dado pela escola, uma vez que os educandos chegam até ela portando muitas diferenças, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais vivenciadas em distintos contextos sócio-culturais. O não reconhecimento dessas diferenças só vem a consagrar a desigualdade e a exclusão de muitos dos educandos.

A ausência desta compreensão sobre o fracasso e evasão escolar, no cotidiano da Escola do Morro, resulta na formulação de justificativas como a da professora T., que ao se referir ao grande número de desistência dos educandos comentou: “Como esses favelados desistem fácil!”. Uma outra professora completou: “Não é bem assim! Eles moram em cada buraco, que mal há lugar se quer para fazer uma tarefa!”.

Considerar a realidade, compreender os significados e perspectivas dos seus sujeitos, constituem-se no ponto de partida para tornar as práticas pedagógicas da escola *a favor* dos



que nela encontram-se inseridos, e não como desculpa para a isenção da responsabilidade pela produção do fracasso escolar.

### 5.3.2 Os Educadores

Como todos os humanos, os educadores são seres em permanente processo de vir a ser. Não nascem prontos para desempenharem esse papel. Influenciados pelo contexto sócio-histórico-cultural, limitados pela cultura escolar, marcados pelas escolhas e experiências pessoais, cada educador vai constituindo-se como tal. Seu fazer e pensar, seus saberes e representações não emergem do vazio, mas de contextos macro e microssoais, presentes como matrizes de significação, construídas nas práticas instituintes de sujeitos individuais e coletivos (TEIXEIRA, 2001).

Os educadores são seres heterogêneos, com múltiplas e comuns experiências, com memórias e vivências singulares. Não são apenas profissionais, embora o magistério absorva boa parte de sua existência. Eles vivenciam em seu cotidiano outras práticas e espaços sociais, como a família, a universidade, o lazer, a comunidade local, entre outras, cada qual com ritos e linguagens próprias, ampliando e diversificando as relações que os constituem. São seres concretos, diversos, com limites, desejos, projetos, desafios, crenças e costumes. São seres de múltiplas dimensões e determinações (TEIXEIRA, 2001).

Em 2007, cerca de 40 educadores ocupavam e desempenhavam várias funções, tecendo cotidianamente a cultura da Escola do Morro, sendo 22 deles efetivos, dentre os quais três foram readaptados em funções administrativas, sete encontravam-se afastados para tratamento de saúde, dois em licença maternidade e dois em licença para frequentar pós-graduação. Os demais eram admitidos em regime de contrato temporário (ACT).

Por razões históricas, assim como nas demais escolas do Brasil, na Escola do Morro a docência é majoritariamente feminina. Isso se deve ao fato de o magistério ser, até meados de 1930, uma das únicas formas de profissionalização socialmente aceitas para a mulher. Simultaneamente a isso, ocorreu a atribuição das características tidas como “femininas” à docência, caracterizando-a como um prolongamento profissional dos papéis maternos (SOUSA e CARDOSO, 2008).

No entanto, segundo a pesquisa de Ferreira (2002), até a década de 50, o magistério recebia um lugar de destaque na sociedade. Era uma profissão valorizada. Tinha sua imagem quase sempre relacionada ao sacerdócio, ao dom, à vocação, à missão nobre a qual se

dedicava. Às vezes, a figura do educador remetia a algo transcendental, sagrado. Era exemplo de amor e sabedoria, por sua infinita capacidade de sacrificar-se, capaz de negar a si mesmo em favor dos outros. Era um defensor dos bons princípios, dedicado a inestimável tarefa de instruir e educar as gerações presentes e futuras. Era algo mítico: sua imagem representava certa ruptura com aquilo que existe de comum entre os humanos.

A partir da década de 60, Ferreira (2002) identifica o início das mudanças na representação simbólica que a sociedade fazia do professor. O profano começou a preponderar. No dia dedicado à sua homenagem, as publicações que costumeiramente reverenciavam a sua “missão sagrada”, cedem espaço às pautas de reivindicações por melhores salários e condições de trabalho.

Nas últimas décadas, com a expansão do Sistema Educacional Brasileiro, houve uma crescente demanda de educadores, ao lado de acentuada diversificação e racionalização técnico-administrativa de suas funções. Seu prestígio social foi degradando mais e mais. A sacralidade que o envolvia foi substituída por uma dimensão meramente profana. A baixa remuneração sempre relacionada ao número de aulas, o impeliu a ampliar sua carga-horária, não raro nos três turnos e em escolas diferentes, a fim de garantir um razoável rendimento mensal (TEIXEIRA, 2001).

Estas circunstâncias exigiram/exigem uma grande flexibilidade para atuar entre diversas séries, cursos, disciplinas, tipos de escolas e distintos contextos sócio-culturais, num corre-corre entre uma instituição e outra, entre uma sala e outra. No entanto, a jornada de trabalho de um educador não se encerra na escola. Em casa, realiza um trabalho “invisível”, composto por horas de estudo, planejamento, avaliações, correções, preenchimento diários de classe, pareceres, entre outros, todos com resultados esperados com datas marcadas. Trata-se de um verdadeiro malabarismo: equilibrar as tarefas de casa e da escola, num tempo já escasso para os afazeres e responsabilidades familiares.

Além disso, principalmente no caso das mulheres, somam-se os serviços domésticos, a administração das queixas, relações e conflitos próprios de cada família, aliados às culpas e sentimentos interiores pela pouca atenção dedicada, pelo que ficou mal feito ou pelo que deixou por fazer. Se isso não bastasse, muitos professores ainda preenchem seus tempos com cursos de formação inicial e/ou continuada e, até mesmo, com atividades comerciais, como a revenda de cosméticos, perfumes, roupas íntimas, entre outros. Tendo que dar conta de tudo surge o cansaço, as doenças, as insatisfações e amarguras, sentimentos que perpassam sua vida determinando sua identidade e a forma de atuação docente (TEIXEIRA, 2001).

A seguir, tentarei descrever o perfil dos educadores que tecem a cultura da Escola do Morro, segundo as funções que desempenham, bem como as relações que estabelecem com seus pares e com os educandos, suas concepções, contradições, crenças, limites e resistências.

#### 5.3.2.1 A Direção

Após muitos anos de experiência como educadora das séries iniciais do Ensino Fundamental, a diretora da Escola do Morro, desde que assumiu o novo posto de trabalho em 2007, vem tentando imprimir uma forma diferente de gestão. Viúva, com filhos crescidos e casados, ela passa praticamente todo o dia na escola. Carismática e atenciosa, é justa e amorosa em suas relações. Fortalece-se na vivência cotidiana dos valores e cultos do catolicismo carismático. A partir disso, encara o seu trabalho como missão, permanecendo na escola muito mais tempo do que o pré-estabelecido. Tem um bom relacionamento com toda a comunidade escolar, além de morar bem próximo à escola, na Comunidade José Mendes. Sua escolha ocorreu através de eleição, forma mais democrática de preenchimento do cargo de diretor escolar, conquista do FMCMC, uma vez que nas demais escolas da Rede Estadual de Ensino, a prática continua sendo a de provimento por indicação política, geralmente de alguém externo à escola.

Além de dirigir os aspectos administrativos e pedagógicos, a diretora assumiu o papel de “conselheira” da escola. Por sua sala passavam muitos sujeitos todos os dias, desde educadores, pais e alunos. Uns chegavam exaltados para reclamar e acabavam se tranquilizando por meio do diálogo. Alguns recorriam a ela para desabafar seus problemas cotidianos (familiares, emocionais, amorosos...), serem ouvidos e orientados. Outros tratavam de assuntos relativos à sua vida funcional, dos seus progressos e dificuldades enquanto educadores. Também havia aqueles que buscavam ajuda para resolver situações familiares emblemáticas que envolviam diretamente a educação dos filhos. Assim, em muitos momentos, a sala da direção parece um “confessionário”. Além disso, a identidade católica da diretora a faz exclamar em situações conflituosas frases como “Ó Jesus, me ilumine Senhor!” ou “Socorro meu Pai!”. Também, ao finalizar uma conversa costuma dizer “Que Nossa Senhora te proteja!”. Certa vez, uma educadora retrucou: “Fui luterana, nem acredito em santos. Ela acha que todos são como ela, católicos!”.

No mês de setembro tive a oportunidade de presenciar uma de suas conversas com dois educandos da 8ª série que estavam apresentando resistência e desinteresse pelas aulas. Os

meninos acabaram revelando que a origem desse comportamento baseava-se na suposição de que já estavam reprovados em algumas disciplinas e que, por isso, não valia mais a pena qualquer esforço. Acabaram por demonstrar a baixa auto-estima e a descrença em si mesmos, reafirmando constantemente que eram “burros” e que “eu não consigo”. Pelo diálogo, a diretora foi mostrando as dificuldades e as potencialidades de cada um. Eles, aos poucos, foram compartilhando seus problemas familiares. A diretora, tentando reanimá-los, deu testemunho de sua religiosidade, falando da importância de seguir uma religião para encontrar paz, alegria e “humanidade para conseguir olhar a todos com muito amor”. Exemplificou isso apontando para seu terço presente sob a mesa e das suas boas experiências de fé ocorridas durante as celebrações em que semanalmente participava.

#### 5.3.2.2 A Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica

Esta equipe era composta em 2007 por um administrador, uma supervisora (que se afastou para frequentar pós-graduação), quatro assistentes técnico-pedagógicos, três professoras readaptadas como apoio pedagógico e administrativo, dois bibliotecários e uma secretária. Alguns destes não eram especificamente habilitados para a função que desempenham, como é o caso dos dois bibliotecários, que não possuíam formação específica na área de biblioteconomia.

Constituída por um grupo expressivo de educadores, alguns membros desta equipe careciam de um plano de ação que esclarecesse os objetivos e as tarefas de cada um/a. Por isso, a tarefa de alguns era atender telefones ou a fazer bilhetes a serem entregues posteriormente aos alunos. No entanto, uma assistente técnico-pedagógica, que assumiu a função de orientadora educacional, muito se esforçava para resolver os problemas de indisciplina dos educandos, principalmente daqueles que haviam sido “expulsos” da sala pelos professores. Ela tentava, por meio do diálogo, “melhorar” o comportamento destes alunos, muitas vezes convocando os pais para se fazerem presentes na escola. O administrador escolar se encarregava de alguns assuntos administrativos da escola, bem como de sua manutenção. Sua atuação sempre estava pautada numa relação de dependência do planejamento da diretora. Outro papel que lhe fora atribuído, era de providenciar as compras necessárias para os almoços dos educadores que permaneciam o dia todo na escola.

No ano letivo de 2007, duas secretárias trabalharam na escola. A primeira dizia não “gostar de escola” e se removeu para um outro órgão público. Enquanto permaneceu na

escola, ela produziu alguns transtornos na vida funcional de muitos educadores, alterando dados que trouxeram diminuição dos salários no fim do mês. Quando esta se transferiu, a escola ficou um bom tempo sem uma pessoa para desempenhar essa função. Com a vinda de outra secretária no segundo semestre, as coisas foram se normalizando.

As relações da equipe técnico-administrativo-pedagógica com a direção foram sempre amistosas. No entanto, não se pode dizer o mesmo da relação com os professores. Alguns destes criticavam as falhas de comunicação e de planejamento da equipe: “Há pessoas demais para não fazer nada!” diziam pelos corredores. Também havia professores que reclamavam das faltas excessivas de alguns membros e da desorganização. Outros cobravam da equipe o desenvolvimento de ações para auxiliar e melhorar o desempenho dos alunos com dificuldades. De fato, havia dezenas de educandos precisando de assistência pedagógico-didática, conforme previsto no PPP (2007) e, apesar da insistência do corpo docente, a equipe não conseguiu efetivar este atendimento.

#### 5.3.2.3 A Equipe dos Serviços Gerais

Esta equipe é composta por dois vigias, duas merendeiras, dois zeladores e três faxineiras. São sujeitos de vida simples que constituem um grupo bastante entrosado entre si. Não raro, trabalham conversando e contando histórias uma para o outro. Possuem também uma boa relação com a diretora da escola. Em sua maioria são moradores do próprio Bairro e conhecem o contexto e os arranjos familiares<sup>107</sup> da maior parte dos educandos.

Geralmente são lembrados quando algo incomum acontece, como por exemplo, uma sala que precisa ser limpa com urgência, a organização do pátio interno, cozinhar e limpar durante os eventos. São sujeitos que também educam e tecem as tramas de relações da cultura da escola. São co-construtores do PPP vivenciado no cotidiano. Possuem identidades, sonhos, medos, satisfações, frustrações e táticas próprias.

Três membros desta equipe freqüentam os terreiros de Almas e Angola. Não rara é possível ouvi-las cantando “músicas de santo” nos intervalos.

---

<sup>107</sup> A denominação “arranjos familiares” é utilizada por Sousa e Cardoso (2008), para evidenciar que as famílias da atualidade não se enquadram mais no estereótipo tradicional de classe média, composta por papai, mamãe, um casal de filhos, uma vovó e um vovô que moram no sítio e vem visitar e contar histórias para os netos. No contexto da Escola do Morro (Cf. Capítulo IV), há todo tipo de arranjos familiares, desde pais e filhos que moram na mesma casa; pai e mãe e filhos que moram em casas diferentes; filhos que moram somente com a avó e/ou responsáveis; entre muitos outros.

#### 5.3.2.4 O Corpo Docente

Quando se fala em “corpo” tem-se a idéia de que seus membros, órgãos e tecidos, cada qual com suas diferenças e funções, constituem um todo harmonioso que possibilita ao ser vivo inúmeras ações, sensações e experiências. No entanto, utilizar essa comparação para designar um grupo heterogêneo de sujeitos requer certo cuidado. Na escola do Morro, esse “corpo harmonioso” não existe. Não há um grupo docente, mas pequenos grupos que ora cooperam ora rivalizam entre si. Não há um conjunto homônimo que possa ser facilmente descrito.

São poucos os docentes que moram no Bairro José Mendes. A grande maioria se desloca todos os dias de comunidades e cidades circunvizinhas. Não estão imersos no contexto da Escola do Morro, mas dividem suas vivências e experiências pessoais com outras práticas e espaços sociais, onde estão inseridos como moradores, cidadãos, vizinhos, pais, amigos e parentes.

Parte do corpo docente é efetivo na Escola do Morro e, por isso, este grupo desenvolveu um sentimento de pertença à sua cultura, bem como teceram laços de amizade entre seus pares e os educandos da escola. Um contingente significativo de professores são ACTs, que chegaram à escola no início do ano letivo e previamente já sabem que permanecerão ali até o final do mesmo, o que limita o grau de envolvimento destes com a comunidade escolar. A grande rotatividade por parte deste último grupo, acabou gerando o primeiro elemento de diferenciação: há o grupo dos “mais antigos” e o grupo dos “mais novos”. Isso conta muito quando, por exemplo, numa reunião pedagógica, as proposições feitas pelos “mais novos” nem sempre são bem aceitas pelos “mais antigos”.

No entanto, esta primeira forma de pertença entre os docentes se organiza e se desorganiza conforme as circunstâncias do cotidiano, abrindo espaços para outras formas de agrupamento. Diante do grande número de atrasos, faltas e “indisciplina” dos educandos, era comum perceber o corpo docente juntar-se para reivindicar ações mais rígidas da direção e da equipe técnico-administrativo-pedagógica para minimizar estas questões.

O encontro pedagógico realizado no mês de junho de 2007, envolvendo o corpo docente, a direção e a equipe técnico-administrativo-pedagógica, foi o momento em que todas estas questões vieram à tona. Neste foi possível identificar a atuação de novos grupos em cena: de um lado, educadores “antigos e novos”, que se juntaram para criticar e responsabilizar a direção e sua equipe pelos problemas que a escola vivenciava. Mostravam-

se preocupados com a aprendizagem dos educandos, bem como com sua própria condição enquanto docentes. Além de resistirem às deliberações da direção, cobravam atitudes mais significativas no que diz respeito à indisciplina e ao baixo rendimento escolar (grupo A). De outro, o grupo que apoiava a direção, se defendia e devolvia a “culpa” aos professores (grupo B). Neste “jogo”, havia um terceiro grupo de educadores, que se omitia do debate e assistia sem interferir no desfecho da reunião (grupo C).

Um primeiro ponto atacado pelo “grupo A” foi à falta de pontualidade dos educandos. Alegavam que a prática da escola, de conceder dez minutos de tolerância para a entrada inicial, tem incentivado o não respeito pelos horários e concedido a chance de “matarem” a primeira aula. Por outro lado, reclamavam que a equipe técnico-administrativo-pedagógica não controlava a entrada dos alunos, permitindo o ingresso em sala mesmo com 30 minutos de atraso. A discussão sobre pontualidade desembocou no debate sobre “limites”. Alguns docentes (grupo A) defendiam que uma das formas de construir limites é realizar avaliações mais rígidas e voltar a dar aulas tradicionais. “Temos que realizar provas para que nossos bons alunos tenham a possibilidade de avançar!”. Porém outros retrucavam (Grupo B): “Prova é um instrumento para avaliar o aluno em diversos critérios, mas também a prática do professor!”.

Uma educadora, que até então não havia se manifestado, afirmou que o problema residia no trabalho isolado de cada educador, na ausência da interdisciplinaridade. “Me sinto puxando uma carroça!”- dizia. Uma assistente técnico-pedagógica acrescentou:

É preciso planejar de acordo com nosso cotidiano. Vencer as dificuldades do dia-a-dia. Qual a função da escola hoje? Acredito que construímos planejamentos que fogem da realidade. Conteúdo é um instrumento para fazer leitura e intervenção no mundo, não para ser acumulado. Se isso for levado em conta, a própria avaliação se transformará.

Outra educadora (grupo B) acrescentou:

O que a sociedade espera dos alunos? Eles têm que estar vislumbrando algo para transformar o cotidiano. Outro problema são os conteúdos transdisciplinares, os transversais, que todos deveriam trabalhar, mas poucos o fazem! É preciso dar responsabilidade ao aluno. O conhecer implica em novas concepções, sínteses, concepções e proposições. Temos que ver o que eles conseguem fazer com o que aprendem!

Seguindo a pauta do encontro, as educadoras das séries iniciais (configurando agora outro grupo), reclamavam da falta de materiais pedagógicos para uso em sala.

Posteriormente, a discussão girou em torno do tema “diferenças”. O educador L. lembrou “que os alunos fazem muita chacota sobre a orientação sexual dos colegas”. A Professora M. acrescentou que nas séries iniciais há muitas ofensas decorrentes das diferenças físicas, de gênero e religiosas, pois ouve com frequência expressões como “aleijadinho, gordo, negro, magro, bixa e macumbeiro. Desde pequeno utilizam a diferença para humilhar o outro” - reafirmou ela. Outro educador ressaltou que existem aqueles que usam sua “diferença” para se auto-beneficiarem, para se fazerem de vítimas, para receberem a atenção. O educador J. concluiu a discussão afirmando:

Respeito não é só acolher, mas compreender as diversas maneiras que a diferença se expressa. Para isso é preciso inclusão! É preciso discutir o que é a igualdade, pois o diferente necessita ser tratado com instrumentos diferentes. Se tratarmos com igualdade as pessoas, eu corro o risco de me dar mal, porque as pessoas são diferentes!

Ao final deste encontro, foi consenso dos presentes a necessidade de novos encontros para construção de um planejamento coletivo, tanto para o trabalho pedagógico, quanto para a organização do cotidiano da escola. Essa reivindicação foi atendida pela direção, que agendou outra reunião para a semana seguinte. No entanto, este esforço não produziu os resultados esperados, porque diante do montante e da complexidade dos desafios, o grupo pouco conseguiu avançar. Uma educadora reconheceu a necessidade de um planejamento que integrasse os educandos que “não acompanham”, “não tem limites”, que “não aprendem”, mas, “Por onde começar? Parece que não há planejamento que dê conta de atingi-los! O que fazer? Como reencaminhá-los?”. Assim, o encontro chegou ao fim, sem que nenhuma meta ou ação inovadora, capaz de modificar os problemas do cotidiano, ficasse estabelecida para ser desenvolvida.

Sem um planejamento que definisse o foco coletivo das ações, cada educador, isoladamente, tentou ou não adotar posturas diferenciadas na tentativa de resolução das problemáticas existentes. Na sala dos professores, ouvia-se com frequência discursos de docentes empenhados em compreender e explicar as atitudes dos educandos. No entanto, os olhares repousavam sempre sob as “carências” cotidianas enfrentadas pelos educandos e suas famílias na luta pela sobrevivência. Outros professores simplesmente desistiram de procurar soluções e culpados, passando a encarar com frieza os dilemas do cotidiano e a reproduzir suas posturas, ações e atitudes diariamente. No entanto, as atividades isoladas dos educadores, diante da complexidade do contexto, mostravam-se ineficientes. Consequentemente, o insucesso e insatisfação pessoal, acabaram por desestimulá-los. Talvez



isso possa explicar o grande número de atestados médicos e licenças-saúde, bem como os processos de readaptação de função que marca o quadro docente desta escola. Tem-se a sensação de que a Escola do Morro não realiza, não satisfaz a ninguém. Se os educandos empreendem várias táticas para “escaparem” do processo escolarizador, os educadores também realizam uma resistência silenciosa, mais ou menos perceptível. Muitos professores chegam à escola bem próximo ao horário inicial, cumprem sua tarefa, dentro dos tempos predeterminados e vão-se embora tão logo o sinal bate. Pouco falam, opinião e interagem com os seus pares.

Outra resistência empreendida pelos educadores são as constantes faltas ao trabalho. Eram raros os dias em que todo o corpo docente se fazia presente na escola. Na ausência dos professores, os educandos, para não serem dispensados antes do horário, são encaminhados para a quadra, onde dividem espaços com outras turmas que estão na Educação Física. Por sua vez, os educandos gostam e torcem muito por esse momento. Tão logo percebem a ausência de um educador, procuram a direção para saber se podem se dirigir à quadra. É nela que, sem as exigências da sala de aula, tecem relações amistosas, brincam e jogam com amigos. Momento em que a oralidade fala mais alto, aliada com a expressão da corporalidade, dimensões geralmente “esquecidas” dentro das salas de aula.

Por outro lado, chamou atenção a ausência de estratégias que pudessem evitar as faltas de professores, bem como a exigência da reposição das aulas. Mesmo havendo outros profissionais na escola, inclusive em hora atividade, a direção não propunha trocas ou acertos, a fim de não deixar os educandos sem aula. Ao contrário, quando da ausência de um professor, seus colegas de turno apressavam-se para reorganizar os horários, adiantando suas aulas para irem embora mais cedo.

Este imprevisto rotineiro acabou por minimizar a importância da aula de Educação Física e limitou o trabalho pedagógico do professor, que reconheceu que nos primeiros tempos de atuação, tentou organizar e dinamizar a aula. Mas devido à falta de materiais adequados, da necessidade de manutenção da quadra de esportes, e por ter de trabalhar com duas ou mais turmas ao mesmo tempo, acabou desistindo. Naquele momento, apenas controlava o espaço para que não houvesse violência ou vandalismo.

Estas são algumas das experiências e vivências dos educadores e educandos da Escola do Morro. A partir desta descrição, têm-se idéia dos desafios que se interpõe cotidianamente aos seus sujeitos. É possível concluir uma crise de sentido da função social da própria escola. Ela não se configura como espaço de apropriação dos conhecimentos

propostos pelos documentos oficiais, mas também não tem sido um ambiente favorável para as relações e sociabilidades como os educandos desejam.

Embora, nas últimas décadas, o discurso pedagógico tenha se voltado para as questões da inclusão e da diversidade e, como insistentemente a direção afirmava, “nossa escola é de inclusão”, pode se perguntar o que realmente se tem feito de diferente. Sob a forte influência da cultura escolar, as escolas continuam funcionando em ritmos e rotinas muito semelhantes, não obstante atendendo um público cada vez mais diverso. A monodocência ainda prevalece no dia-a-dia: “Minha turma, minha sala, meus alunos!”. Os currículos estão pensados segundo os imperativos dos grupos socialmente hegemônicos da sociedade, nos quais os interesses e necessidades dos sujeitos estão excluídos.

#### 5.4 Espaços, Tempos e Territórios na Cultura da Escola do Morro

A cultura da escola constitui-se na/pela multiplicidade de espaços, tempos e territórios. **Espaço** compreende tanto os *lugares*<sup>108</sup> físicos, como por exemplo, as salas de aula, a cozinha, a sala dos professores, o pátio, os corredores, a quadra de esportes, entre outros, quanto o *conjunto de relações* tecidas entre diferentes sujeitos que ocupam/constroem territórios e territorialidades diferenciados (SOUSA e CARDOSO, 2008). Espaço é a pré-condição para as relações com as coisas, com os Outros, com o mundo e com o sagrado, pela quais cada sujeito constrói ou recebe sua *posição*, seu território, sua identidade. O espaço representa a possibilidade da existência da diversidade, pois inclui o constante movimento de criação e recriação, de ordem e desordem, de territorialização e desterritorialização (HAESBAERT, 2006).

Em cada um dos espaços e territórios, o significado e a experiência do **tempo** ocorrem de modo específico. Assim, na cultura da escola, o tempo do recreio parece ser sempre curto, pequeno para tantos eventos e relações que ocorrem ao mesmo tempo. Já o tempo na sala de aula tende a ser longo, ligado ao fazer, “[...] um contínuo transformar a impaciência em hábito, num claro processo de disciplinação” (DAYRELL, 2001, p. 150).

Para Sousa e Cardoso (2008), o cotidiano da escola é constituído por diferentes dimensões de tempos: a dimensão *kronos* remete ao tempo do relógio, composto por

---

<sup>108</sup> Massey (2000. 184) considera *lugar* como processo e sem “fronteiras no sentido de divisões demarcatórias”. Sua construção se dá a partir de uma “constelação particular de relações sociais”, que se encontram e se entrelaçam num *lôcus* particular. O lugar é “um ponto particular, único, desta interseção”. Trata-se, de um lugar de encontro.

segundos, minutos e horas, que dão forma a um *cronograma* (ano, semestre, bimestre, dia, hora/aula) que estrutura, organiza e padroniza o trabalho pedagógico (unidades, capítulos, atividades, provas) e um calendário escolar (dia letivo, reunião pedagógica, conselho de classe, festas, eventos). A dimensão *kairós* representa o tempo das relações, o tempo das vivências que transcendem o *kronos*, que tecem significados aos acontecimentos e imprimem novos sentidos à temporalidade cotidiana.

Kronos contempla, na inteireza do dia, os tempos para o trabalho e para o repouso (hora do recreio, “janelas”, horário de almoço). Kairós, é imensurável, perpassa pelo tempo, desencadeando alterações na rígida cronologia dos fatos. É uma dimensão fundamental à medida que contempla a singularidade dos ritmos de aprendizagem, que respeita o processo de apropriação de saberes de crianças e jovens; que cria o espaço para que os conteúdos ensinados tenham sentidos e significados para os educandos (SOUSA e CARDOSO, 2008, p. 114).

A ênfase dada pela cultura escolar à dimensão *kronos*, deu origem a um conjunto de tempos e espaços ritualizados na escola. Para cada situação, há uma postura e uma linguagem adequada, que permitem a expressão de certos gestos e expressões e a proibição de outros. A sala de aula, por exemplo, constitui-se não como lugar de riso, brincadeira e convivência. Nela se espera que ocorra concentração, silêncio, obediência e trabalho. Assim, cada um dos espaços e ritos escolares possui uma dimensão simbólica própria, resultado das relações conflitantes de poder, que ocorrem na maioria das vezes de forma implícita e oculta.

O entrelaçamento das dimensões do tempo, dos significados do espaço e da força imperiosa dos ritos, incorporados à vida do cotidiano escolar, determinam as tessituras que conferem a “legalidade” e visibilidade das relações sociais. Esta é a força da cultura escolar e da cultura da escola na configuração, ou até mesmo na determinação dos territórios pessoais dos sujeitos. Retomando o conceito já exposto (Capítulo 01), os territórios são sempre relacionais, porque incluem uma interação complexa entre os sujeitos com seus pares e com o espaço material e simbólico. Na medida em que, na escola, o controle, a vigilância, a padronização dos ritos, ritmos e corpos, exercem um controle simbólico sobre seus sujeitos, a maneira como acontece a apropriação e a ordenação do espaço, (re)produz o domínio e a disciplinarização de uns sobre Outros, agudizando os processos de exclusão e desigualdade. É o que acontece na Escola do Morro, quando, por exemplo, os educadores, embora alocados em subgrupos heterogêneos, com fronteiras mais ou menos definidas, se colocam como os responsáveis pela escolarização, impondo os significados previamente definidos pela cultura escolar para a utilização dos espaços e divisão dos tempos. Assim, o poder portado pelos

educadores, não tanto para criar novos significados, mas para reproduzir o que habitualmente se convencionou executar nos estabelecimentos escolares, produzem identidades e diferenças, pois, cotidianamente, determinam, destingem, separam, nomeiam e classificam os sujeitos.

O território se constitui pela apropriação do conjunto de representações simbólicas, neste caso, escolares, com os quais cada sujeito constrói ou modela uma série de comportamentos e práticas, tanto de manutenção ou de oposição, a partir daquilo que está sendo veiculado nos tempos, espaços e ritos do cotidiano. Território configura-se, portanto, como um “todo complexo”, onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes, que revelam a estrutura global da sociedade e o modo como sujeitos sócio-histórico-culturais, criam e recriam estratégias para territorializarem-se ou desterritorializarem-se, a fim de garantirem sua sobrevivência nestes espaços (HAESBERT, 2006). Isso significa que as relações, tempos, ritos e espaços então imbricados por múltiplas relações de poder, desde o poder material, expressos, por exemplo, na arquitetura dos prédios escolares, até o poder simbólico, visíveis nas relações de poder entre os sujeitos, bem como naquilo que é “escolhido” intencionalmente para ser estudado pelos currículos e programas oficiais.

Territorializar-se envolve sempre uma relação de poder concreto e simbólico, mediada pelo espaço ou no seu controle. Por isso, é evidente que, em toda a relação de poder, a territorialização é desigualmente distribuída entre seus sujeitos, e como tal,

[...] haverá sempre, lado a lado, ganhadores e perdedores, controladores e controlados, territorializados que desterritorializam por uma reterritorialização sob seu comando e desterritorializados em busca de outra reterritorialização, de resistência e, portanto, distinta daquela imposta pelos seus desterritorializadores (HAESBAERT, 2006, p. 259).

Na Escola do Morro, as salas de aulas configuram-se em espaços de territorialização obrigatória. Constituem os lugares/tempos destinados exclusivamente para interação entre educador e educando, para o exercício específico dos processos de ensinar e aprender. Toda a arquitetura e os demais espaços/tempos são estruturados em função do que acontece ou do que se espera que se desenvolva nas salas de aula. As reuniões pedagógicas, os conselhos de classe, os eventos, as comemorações, festas e eventos, entre outros, evidenciam a organização e a intencionalidade da “transmissão dos conhecimentos dos currículos oficiais”, segundo os imperativos da cultura escolar.

No entanto, educandos e educadores, se desterritorializam da sala de aula e se reterritorializam no cotidiano nos espaços/tempos/territórios não estruturados, nos momentos

e lugares que “escapam” ao controle, como por exemplo, os encontros e atrasos no início das aulas, as faltas e as “fuga” antes do horário da saída, os relacions, avisos e recados que ocorrem nos corredores, no pátio, na hora do almoço, na sala dos professores, nos intervalos, entre outros.

#### 5.4.1 As salas de aulas

As salas de aula são espaços e territórios com tempos e características próprias. São nelas que um número relativamente grande de sujeitos, cada qual com trajetórias, culturas, crenças e interesses diferentes, diariamente se encontram e desencontram, compartilham e disputam espaços, relacionam-se, produzem ou sofrem violências, no transcorrer do ano letivo.

Na Escola do Morro, cada sala de aula constitui um território singular. Na maioria delas, os educandos formam subgrupos por afinidades e interesses comuns, com os quais se identificam. As “panelinhas” quase sempre são rotuladas, na maioria dos casos, pelo corpo docente, que atribui significados de valor a cada uma delas. Assim, existe a turma da “bagunça”, do “fundão”, da “janela”, dos “que não fazem nada”, dos “bons alunos”, entre outros. A ocupação da sala de aula geralmente corresponde com a *identidade* de cada grupo: os grupos dos “maus alunos” tendem a ocupar o fundo da sala e fileira próxima às janelas, os “bons alunos” posicionam-se nas carteiras da frente, próximas ao professor e ao quadro. As redes de comunicação paralela ocorrem principalmente no interior de cada subgrupo, cada qual com suas próprias regras e valores. Ao mesmo tempo, há vários educandos “sem grupo”, que não se vinculam a nenhum deles, ou porque não se identificam, ou porque de alguma forma, são excluídos (DAYRELL, 2001).

Não raro, ocorriam também confrontos, de acordo com as circunstâncias e alianças estabelecidas subgrupos e/ou com os professores, dependendo dos interesses que estavam em jogo. Por exemplo, diante das condições de participação de uma atividade “atraente” proposta por um educador, os grupos tendem a colaborar ou cobrarem entre si a postura adequada para tal. No entanto, no decorrer das aulas “normais”, ocorrem relações tensas entre educandos de grupos diferentes, chegando ao ponto de agredirem-se física e verbalmente, revelando os estereótipos que existem àqueles classificados como “diferentes”, como por exemplo, o preconceito religioso aos alunos que freqüentam os cultos das religiões afro-brasileiras, chamados nestes momentos de “macumbeiros” (Cf. item 5.5).

Outro fator que interfere nos agrupamentos são os critérios de enturmação estabelecidos pela escola. A tendência é separar os membros dos subgrupos anualmente, para desfazer as “panelinhas”, numa lógica que privilegia o bom comportamento em detrimento da possibilidade de um aprofundamento das relações. A cada ano letivo, as turmas são misturadas, fato que somado ao grande número de reprovações e evasões, e a constante entrada e saída de alunos devido ao intenso fluxo migratório, dificultam o desenvolvimento de relações duradouras. Mais uma vez a Escola do Morro expressa a lógica tecnicista da cultura escolar, na medida em que não incentiva o encontro, ao contrário, o dificulta (DAYRELL, 2001). Por isso, é comum, tanto nas séries finais quanto no Ensino Médio, durante a troca de professores, a aglomeração de educandos nos corredores, inclusive de turmas diferentes, que aproveitam o momento para relacionarem-se. Como logo outro educador se aproxima, alguns voltam às respectivas salas, outros somente retornam após a insistência do mesmo, que por vezes, tranca a porta não permitindo entrada dos mais “demorados”. De qualquer forma, o cotidiano da sala de aula reflete as relações de poder que permeiam as relações entre educadores-educandos e educandos-educandos, bem como as táticas de resistências, disputas, alianças, negociações e conflitos.

#### 5.4.2 Conselho de Classe

O Ano letivo na Escola do Morro está subdividido em três trimestres. Ao final de cada um deles, o corpo docente constrói uma análise conceitual sobre cada educando. Esta análise pretende verificar se cada discente compreendeu os conteúdos e atividades propostas, segundo os critérios<sup>109</sup> a seguir: a) **Cognição:** compreende os conteúdos e atividades; expressa suas idéias com clareza e adequação na escrita e oralmente; tem autonomia na realização das atividades; b) **Organização e atitude:** demonstra interesse e concentração nas atividades propostas; é responsável na execução e entrega das tarefas e trabalhos; mantém em ordem seus cadernos e material; c) **Integração Social:** respeita as diferenças e é cooperativo com os colegas, professores e funcionários; respeita e preserva o espaço escolar; d) **Frequência as às**

---

<sup>109</sup> Critérios presentes no Diário de Classe utilizados pelo corpo docente e no PPP (2007) da Escola do Morro. Vale destacar que este instrumento de registro é resultado de uma construção “coletiva” dos educadores desta escola, a partir das discussões e estudos realizados durante os últimos anos letivos. Procurando assumir uma posição inovadora e autônoma para realizar a avaliação, a Escola do Morro não utiliza os Diários de Classe padronizados pela SED, usualmente utilizados por todas as unidades escolares da rede estadual de Santa Catarina, centrados exclusivamente no registro de notas e médias numéricas do rendimento de cada educando.

**aulas.** Para cada um destes critérios, os professores das disciplinas<sup>110</sup> atribuem um conceito de acordo com o rendimento de cada educando<sup>111</sup>.

Embora seja notável a intenção de construir procedimentos e instrumentos diferentes do oficial, o processo de ensino-aprendizagem permanece centrado numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas idênticas para todos. A diversidade dos educandos é reduzida à diferenças cognitivas e comportamentais, a partir das quais são classificados em bons ou maus alunos, trabalhadores ou preguiçosos, obedientes ou rebeldes, disciplinados ou bagunceiros, entre outros (DAYRELL, 2001).

Ao final de cada trimestre, em uma data previamente definida, o corpo docente, a direção e equipe técnico-pedagógica reúnem-se para avaliar o desempenho de cada turma e de cada um dos educandos, os quais, dias após, recebem o boletim contendo os conceitos relativos às disciplinas. Este espaço/tempo, marcado pela suspensão das atividades cotidianas, destinado exclusivamente para avaliação dos educandos, recebe o nome de **Conselho de Classe**<sup>112</sup>.

Na tentativa de implementar uma gestão democrática, os educadores das Escola do Morro organizam, nas semanas que antecedem o Conselho de Classe oficial, um momento avaliativo com cada turma de Ensino Fundamental e Médio, contando com a presença da diretora, da supervisora e orientadora escolar, do corpo docente e de todos os educandos. Este evento, denominado de “conselho de classe participativo”, objetiva avaliar as atividades dos educadores e dos educandos, com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Na prática, um educando, oficialmente escolhido como representante da turma, apresenta um relato síntese das dificuldades de aprendizagem encontradas por ele e seus colegas, bem como tece críticas e sugestões para melhorar o desempenho escolar da turma. Nestes relatos, na maioria das vezes, os próprios estudantes reconhecem que pouco colaboram com o trabalho

---

<sup>110</sup> A matriz curricular do Ensino Fundamental da rede estadual de Santa Catarina compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Arte, Ensino Religioso e uma Língua Estrangeira (Cf. Matriz Curricular do Ensino Fundamental. Disponível em [http://www.sed.sc.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=128&Itemid=1](http://www.sed.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=128&Itemid=1). Acesso em 05 ago. 2008.

<sup>111</sup> São quatro os conceitos utilizados: AO (Atingiu os Objetivos), AOS (Atingiu os Objetivos Satisfatoriamente), AOP (Atingiu os Objetivos Parcialmente) e NAO (Não Atingiu os Objetivos). A utilização destes conceitos é uma alternativa encontrada pelo corpo docente frente ao documento padronizado adotado oficialmente pela rede estadual de educação, que somente atribui uma média aritmética de 01 a 10, de acordo com o desempenho escolar de cada educando.

<sup>112</sup> Segundo o PPP (2007) da Escola do Morro, o Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, tendo por objetivo avaliar o processo ensino-aprendizagem na relação professor-aluno e os procedimentos adequados a cada caso.

dos professores, que poderiam participar mais ativamente das aulas, que deveriam melhorar o relacionamento com os colegas, diminuir o barulho excessivo e faltarem menos. Estão cientes que não respeitam o horário de início das aulas, que não são pontuais na entrega dos trabalhos e que poderiam se esforçar mais para atingirem melhores resultados. Importante é perceber que os educandos têm consciência do tipo de alunos que eles *não são*, tendo como referência para esta comparação, um protótipo de aluno ideal e desejável pela escola, pelos educadores e pela cultura escolar.

Geralmente, a avaliação apresentada pelo representante da turma, acaba responsabilizando os educandos pelo mau desempenho apresentado, isso porque o relato síntese não é construído somente por eles, mas com ajuda do professor regente que “filtra” as questões levantadas em sala. No entanto, após o término do relato e dos comentários tecidos pela direção e por alguns educadores, alguns educandos tomam coragem e se manifestam trazendo à tona alguns conflitos e reivindicações, principalmente no que se refere ao trabalho pedagógico de um ou de outro professor. Por exemplo, na 5ª série matutina, alguns alunos estavam revoltados porque uma educadora teria os chamado de “idiotas”. Eles retrucaram dizendo que esta professora já vem à escola “estressada”. Outro educando exigia mais rigidez por parte da direção para com os alunos “bagunceiros” que “incomodam na sala”.

De fato, diante de tantas estratégias de resistência empreendidas tanto pelos educandos, quanto pelos educadores, é perceptível a carência de referências claras para o comportamento e a ação dos sujeitos que convivem diariamente na Escola do Morro. Percebe-se a ausência de uma linguagem e regras comuns que ajudem na construção de *ofícios* de alunos e professores.

Merece destaque neste trabalho, o último Conselho de Classe realizado ao término do ano letivo de 2007. Neste, os conceitos obtidos pelos educandos nos trimestres anteriores ajudam a legitimar tanto a aprovação, quanto a reprovação. Porém, tomar a decisão coletiva de quem “passa ou não de ano” não foi uma tarefa simples. O grupo de educadores estava subdividido em três subgrupos: de um lado, estavam aqueles que pretendiam “salvar” os educandos da reprovação, ressaltando ora os resultados obtidos nos últimos meses, ora a mudança de comportamento ou a difícil situação sócio-econômico-familiar em que se encontravam. De outro estavam os professores que observavam o aproveitamento escolar dos educandos desde o seu início e verificavam se ele estava “apto” ou não para cursar a série seguinte. Em vários momentos, os grupos travaram discussões devido à divergência das avaliações proferidas. Então entrava em cena o terceiro subgrupo, composto principalmente



pela direção e equipe técnico-pedagógica, que ora apoiavam os argumentos do primeiro grupo, ora do segundo.

O resultado deste último Conselho de Classe foi, de um lado, o grande número de educandos reprovados, e de outro, a aprovação de muitos outros que estavam sujeitos a “não passar de ano”. O número expressivo dos que foram “salvos” da reprovação, fez com que a educadora L., membro do primeiro grupo, afirmasse ao final aliviada: “Uns que a gente salva já dá satisfação!”.

Ao término do Conselho, educadores de ambos os grupos ressaltaram a necessidade de a escola oferecer auxílio frente à grande dificuldade enfrentada por boa parte dos educandos em relação à leitura/escrita/interpretação e na estruturação do pensamento lógico-matemático. Também destacaram que a omissão dos pais na formação dos filhos também é responsável pelo alto número de reprovações e pelo baixo índice de aprendizagem dos educandos. A diretora finalizou afirmando que o “professor é tudo na escola”. Por isso, o excesso de falta dos mesmos causa desestímulo e frustração aos educandos. E completou: “Amorosidade: devemos tratá-los como nós gostamos de ser tratados”.

#### 5.4.3 Hora do almoço

Para os educadores que trabalhavam no período matutino e vespertino, era oferecida uma refeição na hora do almoço. Os mesmos colaboraram financeiramente para a compra dos víveres e para uma contribuição mensal à ex-funcionária que preparava os alimentos (a mesma pessoa que cuidava da cantina).

O almoço era servido nas mesas do pátio interno. Todos os dias, um grupo de 10 a 15 educadores se reunia para se alimentar, como, também, para conversar. Geralmente formavam-se dois grupos. De um lado, estavam a diretora e os educadores da equipe técnico-administrativo-pedagógica, que aproveitavam o momento para conversar sobre assuntos do cotidiano, das novelas da TV e os acontecimentos do Bairro. De outro, os educadores que aproveitavam o intervalo para dialogar sobre o cotidiano, mas, também, para comentar ou criticar as ações do primeiro grupo. De qualquer maneira, o almoço dos educadores oscilava entre momentos descontraídos, inclusive com a união dos dois grupos, e momentos mais tensos, truncados, silenciosos, sem muita interação.

Chamou minha atenção o almoço que antecedia o Dia da Consciência Negra (20 de novembro), no qual um grupo de professoras começaram a questionar o significado da data. O

grupo reivindicava a fundação do dia da “Consciência Branca”. Isso despertou a ira das educadoras afro-descendentes que se faziam presentes. Estas ficaram frustradas com a falta de sensibilidade de suas colegas para com a situação sócio-econômico-cultural dos afro-descendentes na sociedade brasileira, além de provarem desconhecerem a própria história do país e o significado desta data para o movimento negro, na sua luta por reconhecimento. Nas palavras de Munanga (2003), os povos africanos foram os únicos seqüestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos amarrados aos países do continente americano, o Brasil incluído, sem saber para onde estavam sendo levados e por que motivos estavam sendo levados.

Uma história totalmente diferente da história dos emigrados europeus, árabes, judeus e orientais que, voluntariamente, decidiram sair de seus respectivos países, de acordo com a conjuntura econômica e histórica interna e internacional que influenciaram a suas decisões para emigrar. Evidentemente, eles também sofreram rupturas que teriam provocado alguns traumas (...), mas em nenhum momento a cor de sua pele clara foi objeto de representações negativas e de construção de uma identidade negativa que, embora inicialmente atribuída, acabou sendo introjetada, interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial (MUNANGA, 2003, p. 37).

Além disso, percebe-se a ausência da crítica ao calendário oficial brasileiro que contempla muitas datas e feriados religiosos cristão-católicos, herança da religiosidade de grupos de imigrantes europeus, portanto brancos, que legitimam uma história tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos vencedores. História que, na verdade, privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade (OSTETTO, 2000).

#### 5.4.4 O Projeto MALUNGO<sup>113</sup>

O Projeto Malungo se originou no ano de 2005 e é resultado do trabalho da educadora R. e do interesse de sua turma de segunda série (Ensino Fundamental), sobre a influência dos negros na constituição da cidade de Florianópolis. Estes, ao estudarem a história oficial da cidade, manifestaram certo desconforto ao constatarem que os afro-descendentes não eram contemplados em suas narrativas, nem eram citados como colaboradores na construção social da cidade. Decidiram então partir para a pesquisa. Assim nasceu este projeto, tendo como um

---

<sup>113</sup> *Malungo* é um termo Yorubá que significa “guerreiro que sabe o que quer, que luta para manter as tradições de seu povo” (Cf. Projeto Malungo, 2006, mimeo).

dos objetivos dar visibilidade à cultura africana, historicamente negada, contribuindo para o reconhecimento da africanidade na matriz cultural da população florianopolitana.

Ao mesmo tempo, o projeto incorporou e viabilizou a implementação da Lei nº 10.639/2003<sup>114</sup>, por meio do desenvolvimento de atividades em torno de três grandes eixos: **arte:** realização de oficinas para estudo e aprendizagem da arte africana; **literatura:** estudo dos contos africanos destacando a oralidade e os valores por eles ensinados; **formação de leitores e escritores**, através do intercâmbio de correspondências, em grande parte virtuais, com uma escola de Angola/África e outra da Ilha dos Açores. Além disso, o projeto previa a geração de renda para a comunidade escolar, por meio de cursos de artesanato oferecido às mães dos educandos.

No ano de 2006, o projeto recebeu ajuda financeira de duas empresas para que pudessem investir na compra de equipamentos, materiais, acervo bibliográfico, saídas de campo e pagamento dosicineiros. Com isso, o projeto pode ofertar oficinas para confecção de brinquedos artesanais, para construção de tambores, pinturas, obras de arte, capoeira, danças africanas, visitar lugares históricos e comerciais e produzir um vídeo-documentário relatando as atividades desenvolvidas.

O projeto ganhou destaque na mídia local e estadual. Grandes locais públicos como a Assembléia Legislativa de Santa Catarina (ALESC), a SED e o centro de educação da UFSC, foram sede de exposições dos trabalhos. A repercussão social do Projeto, aliado com o envolvimento intenso de alguns educadores e da direção da escola, resultaram no financiamento do mesmo, no ano de 2007, pelo Banco do Estado de Santa Catarina (BESC).

De acordo com a educadora R., os frutos do Projeto Malungo são “o maior interesse dos educandos pelo aprendizado escolarizado formal, maior envolvimento das famílias, diminuição dos preconceitos, maior interesse de leitura, valorização da oralidade e da solidariedade”. Estes bons resultados somados ao conjunto das ações desenvolvidas, tanto internas quanto externas, conferiram à Escola do Morro um *status* de *escola inclusiva* na sociedade local.

No entanto, desde o princípio, o Projeto restringiu sua atuação às séries iniciais do Ensino Fundamental, contando com o envolvimento somente dos educadores destas turmas. A direção e a equipe técnico-administrativo-pedagógica, que viam com bons olhos as ações do

---

<sup>114</sup> Lei Nacional que inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

projeto, tentaram estendê-lo, em 2007, aos educadores das séries finais. Porém, por não identificarem-se com os objetivos ou por resistência, estes educadores não se envolveram com o projeto, tecendo, inclusive, críticas em alguns momentos. É o que ocorreu, por exemplo, no encerramento da semana da Consciência Negra, quando se programou internamente uma comemoração especial. Após o intervalo, os educandos foram reunidos no pátio, onde assistiram apresentações de algumas danças e músicas da cultura africana, realizadas por educandos do pré-escolar e das séries iniciais. Após, seria lançado o II documentário do Projeto Malungo, mas que, por problemas técnicos, o vídeo não foi exibido e os educandos foram dispensados mais cedo. Muitos educadores, principalmente de séries finais, reclamaram do “excesso” desse tipo de atividade, mostrando-se insatisfeitos com a programação e preocupados com a “matação” de aulas.

Por outro lado, a ênfase dada pelo Projeto à cultura africana, desagradou alguns educandos, educadores e familiares que não se identificam e/ou não reconhecem esta etnia/cultura. Prova disso ocorreu em mais uma comemoração do dia da Consciência Negra. Os educandos das séries iniciais ensaiaram e apresentaram um número artístico num grande evento externo. Para tal, os estudantes destas turmas foram dispensados das aulas e levados até o local da apresentação. Alguns pais não autorizaram seus filhos a participar e outros vieram posteriormente até a escola reclamar que não queriam que seus filhos “perdessem aula para participarem de *macumbas*”. Isto revela um dos pontos fracos do projeto: embora aborde diretamente a cultura africana, pouca ênfase foi dada para o estudo e compreensão da religiosidade africana e das religiões afro-brasileiras presentes no Bairro, deixando intactos os preconceitos e estereótipos já existentes (Cf. item 5.5). Além disso, em uma reunião de avaliação das ações do projeto com alguns educadores mais envolvidos, a direção alertava que estavam ocorrendo muitas saídas e visitas que não estavam sendo aproveitadas pedagogicamente: “estamos saindo da escola por sair, sem o planejamento das ações pedagógicas do antes, o durante e o depois”.

#### 5.4.5 A Festa Junina

É comum no cotidiano ritualizado das escolas, a organização esporádica de eventos, comemorações e festividades que “quebram” a monotonia e a repetição imposta pelo calendário. Na Escola do Morro, são poucos os momentos “diferentes” preparados para garantir uma convivência mais intensa entre seus sujeitos. Homenagens cívicas ou apresentações culturais não fazem parte da rotina da escola. Nenhuma gincana ou atividade

desportiva que integrasse todas as turmas ou feira científico-cultural foram realizadas em 2007.

A suspensão do *Kronos* cotidiano ficou sob responsabilidade das homenagens feitas pela passagem do dia das mães, dos pais e das crianças, da comemoração da Páscoa (Cf. item 5.5) e pelas atividades e visitas previstas pelo Projeto Malungo. Além destas, por iniciativa de um educador do Ensino Médio, ocorreu certa manhã, um momento de intercâmbio cultural, com apresentações de alguns alunos de outra escola em que também lecionava. Mas nenhum desses eventos contou com tanta expectativa e participação dos educandos quanto à festa junina.

Originariamente as festas populares realizadas no mês de junho estavam ligadas ao ciclo da natureza e aos cultos de fertilidade praticado por algumas culturas como a egípcia, a grega, a romana e a celta. No hemisfério norte, junho marcava a chegada do calor (solstício de verão), data de especial reverência para os antigos. A mudança do ciclo solar representava o começo de um novo ano. Muitas culturas comemoravam esta passagem ao redor das fogueiras, onde comiam, bebiam, cantavam e realizavam rituais ligados às colheitas, aos deuses da terra e da fertilidade. Fortemente presentes no imaginário coletivo destes povos, as festas juninas, foram consideradas “pagãs” e combatidas pela Igreja Cristã. Não conseguindo acabar com elas, a Igreja foi obrigada a trazer estas celebrações para o calendário cristão e a inventar para elas um significado litúrgico. Confirmou-se assim, para o dia 24 de junho o aniversário de São João Batista (dia do solstício), da mesma forma que para 25 de dezembro (equinócio de inverno no hemisfério norte), o aniversário de Jesus<sup>115</sup>.

Incorporadas à tradição da Igreja Católica, a qual atribuiu novos significados aos antigos símbolos das festas pré-cristãs, acrescentando ao mês de junho a comemoração de dois outros santos (São Pedro e Santo Antônio), as festas juninas foram trazidas ao Brasil pelos portugueses. Aqui rapidamente conquistaram a preferência popular e, com o passar do tempo, assimilaram elementos da culinária indígena e africana, vestimentas e linguagem dos habitantes das zonas rurais da região sudeste (os caipiras).

Na Escola do Morro, a festa ocorreu na tarde de um sábado do mês de junho. As duas últimas semanas que a antecederam foram marcadas por sua preparação. Os educandos, durante as aulas decoraram suas salas com bandeirinhas e balões. Educadores ensinavam a dança da quadrilha a grupos de alunos que eram dispensados das aulas para ensaiarem. Havia

---

<sup>115</sup> Cf. OS SANTOS de junho. **Revista Planeta**. São Paulo: Três, edição 381, n.6, junho de 2004, p. 42-49.

um clima contagiante no ar. Um *kairós* aguardado ansiosamente estava prestes a acontecer. No dia do folguedo, a escola parecia não ser a mesma: estava toda decorada, interna e externamente. Pais, mães, irmãos e parentes dos educandos, que dificilmente vinham à escola, compareceram à festa. A diretora comemorava porque há anos não aparecia tanta gente. Os participantes circulavam pela quadra, local das danças e apresentações, pelo pátio interno, onde adquiriam comidas e bebidas típicas e a sala de vídeo, que virou discoteca. As crianças corriam pelo pátio e brincavam com os presentes da “pescaria”. Meninos e meninas conversavam, trocavam olhares, se divertiam e namoravam. Educadores trabalhavam de maneira solidária e organizada, ajudando, inclusive, ao término da festa, na limpeza do prédio escolar.

No entanto, durante as semanas de preparação, observei que a temática da festa não foi tomada para estudo. As origens, sentido e significado desta comemoração continuaram desconhecidos para grande parte dos sujeitos da escola. Para os educadores, a razão mais evidente para a realização da mesma parece ser a oportunidade de angariar recursos financeiros para a escola. Assim, os sujeitos não se perguntaram por que a escola tinha de promover a festa junina. Por estar incorporada ao imaginário coletivo, a Escola do Morro apenas reproduziu aquilo que está convencionalmente aceito pelo social. Isso significa que a realização da festa junina conta com a *legalidade* e *legitimidade* histórica dada tradicionalmente pela Igreja Católica. Diferente seria, por exemplo, se a escola valorizasse a religiosidade afro-brasileira fortemente presente em seu contexto, realizando ao final do mês de setembro, as *Ibeijadas*<sup>116</sup>, festa promovida pela Umbanda e Almas e Angola (Cf. Anexo IV). Esta exclusão revela o domínio do cristianismo no contexto social em detrimento dos elementos da cultura afro-brasileira. Na afirmação de D’Adesky (2001, p. 131):

Essa relação de exclusão e inclusão engendra um modo perverso de espacialização que inscreve as representações coletivas segundo o modo dominante. Em outras palavras, o modo de representação afro-brasileira fica na situação de subordinado diante do modo dominante devido ao seu menor grau de domínio do espaço público, o que se traduz como falta de poder.

---

<sup>116</sup> As *Ibeijadas* são as festas ligadas aos orixás *Ibeji*, filhos gêmeos de Xangô e Iansã, divindades protetoras de parto duplo, sincretizados na dupla de santos católicos *São Cosme* e *Damião*. Conforme a tradição, as crianças reúnem-se nos terreiros, onde recebem bolo, refrigerante e saquinhos com balas, pirulitos e pipocas.

## 5.5 As Múltiplas Relações entre as Diferentes Identidades Religiosas

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir e sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadriñar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças (LOURO, 2001, p. 59).

Os diferentes sujeitos que constroem cotidianamente a cultura da Escola do Morro, chegam até ela com saberes, projetos, crenças, desejos e culturas próprias, fruto das experiências vivenciadas nos múltiplos territórios de cada um. Este fato transforma a escola em um *lócus* social da diversidade, onde diferentes sujeitos se (des)encontram todos os dias, tecendo tramas de significações e sentidos. Levar em conta o caráter polissêmico da escola implica considerar que os espaços, tempos e relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos educandos, quanto pelos educadores (DAYRELL, 2001). Diferentes significados, portanto, entram em cena no jogo das relações, influenciando comportamentos e atitudes, que legitimam ou não as relações de exclusão e desigualdade presentes nos contextos micro e macro sociais, reproduzindo ou não diferenças que expressam interesses de grupos/culturas hegemônicos.

Neste contexto, representações e manifestações de religiosidade, seja por meio de sinais ou práticas religiosas estão presentes no cotidiano escolar, expressas pelos diferentes sujeitos em suas falas, em seus textos e em sua corporeidade, elementos que demarcam a sua história pessoal e suas posições identitárias. No entanto, em face do complexo processo histórico de formação cultural do Brasil, a religiosidade dos educandos e dos educadores aparece como tema complexo e conflituoso para o entendimento da cultura da escola, principalmente por existirem relações permeadas por tentativas de invisibilização, *demonização* e preconceitos perante algumas identidades religiosas (OLIVEIRA, 2007a).

Em meu primeiro dia de trabalho como educador na Escola do Morro, em abril de 2007, além de apresentar o que e quais eram os objetivos da disciplina de Ensino Religioso, tentei diagnosticar a diversidade de crenças e religiosidades existentes em cada turma. Para tal, por meio de uma dinâmica, concedi vez e voz a cada educando para que dissesse a tradição religiosa a qual pertencia ou, se fosse o caso, afirmar que não participava de nenhuma instituição. Para meu espanto, esta atividade revelou muitos mais elementos do que previa.

Em quase todas as turmas das séries finais, identifiquei rótulos e preconceitos quanto a algumas identidades religiosas. Isso não ocorria para com os sujeitos que diziam serem “católicos” ou que afirmavam “não terem religião”. Porém, quando alguém dizia freqüentar uma Igreja Evangélica Pentecostal, não raro se ouvia um coro exclamando “é crente, é crente!”. Cena semelhante ocorreu com alguns meninos quando, ao chegar a sua vez, olhavam constrangidos e diziam “sou católico”. Logo em seguida, um coro repetia: “Não é! É macumbeiro, é macumbeiro!”. Intimidados, alguns reagiam agressivamente “não sou não!”, enquanto que outros tomavam coragem e declaravam: “sou umbandista!”.

A partir desse fato, comecei a prestar mais atenção na atividade que estávamos desenvolvendo, principalmente observando os gestos e olhares dos educandos. Deduzi que possivelmente muitos outros sujeitos estavam ocultando sua religiosidade afirmando serem “católicos” para evitarem os risos e rótulos dos seus colegas. Seguidamente, quando alguém demorava em responder a pergunta “Qual é a sua tradição religiosa?”, os colegas respondiam “É macumbeiro! É macumbeiro!”. Na 7ª série, onde este fato também ocorreu, um educando se defendeu: “Só porque pensam que macumbeiro é coisa do diabo!” e, criando coragem, reconheceu: “Sim! Eu vou na Umbanda”.

Posteriormente, na 6ª série, em uma das nossas aulas, dois educandos afirmaram que nos cultos dos “crentes”, tem um momento em que o “diabo” incorpora, por isso as pessoas falam em línguas estranhas. Isso ofendeu uma outra educanda que tentou reagir, mas diante dos olhares dos meninos, simplesmente calou-se. Então fui obrigado a intervir e explicar o significado do dom da glossolalia, característica marcante de algumas Igrejas Pentecostais.

Lamentavelmente, o silêncio e o ocultamento das identidades ligadas às religiões afro-brasileiras e pentecostais não têm a ver com os segredos dos seus rituais, mas sim com o modo como historicamente vêm sendo tratadas. No caso dos afro-descendentes, o silêncio foi imposto aos escravos desde o momento em que foram arrancados de suas terras e territórios. Na luta pela sobrevivência, tentaram manter seus conhecimentos e suas relações com o corpo, com os espíritos, com a vida, com a morte, com as pessoas, com a natureza, com a palavra, com a ancestralidade, com a arte e a educação (CAPUTO, 2008). Desde então, as religiões afro-brasileiras constituíram-se como lugar estratégico para continuidade da cosmovisão africana. No entanto, desde o início foram alvos de toda forma de discriminação, preconceito, proibições, perseguições e violências.

Particularmente em Florianópolis, desde meados do século XIX, até por volta da década de 1940, os praticantes das religiões afro-brasileiras foram perseguidos sob o estigma



da feitiçaria<sup>117</sup>, termo que cedeu lugar posteriormente à denominação “macumbeiro”, como matiz acusatório, permanecendo até os dias atuais. Assim como em todo o Brasil, seus adeptos não podiam revelar-se e nem organizar-se abertamente, diante da violência oriunda do preconceito e da perseguição policial. Deste modo, de maneira silenciosa e lenta, as religiões afro-brasileiras foram resistindo e enraizando-se profundamente, passo a passo, formando uma “densa rede invisível” (TRAMONTE, 2001a, p. 44)<sup>118</sup>.

O mecanismo de invisibilidade perante a cultura afro-brasileira se processou pela produção de certo “olhar” que nega sua existência, como tentativa de resolver a impossibilidade de bani-la totalmente da sociedade.

A invisibilidade se origina do desconhecimento absoluto das práticas culturais do grupo negro, aliada a um menosprezo nascido do preconceito que gera, então, o “olho cego” da concepção dominante que, de fato, “não enxerga” algumas práticas afro-brasileiras essenciais, como a religião. (...) O “olho cego” ao menosprezar a cultura, não a vê, porque não a representa de fato, negando sua existência real e sua materialidade (TRAMONTE, 2001a, p. 46).

Esse contexto avesso à diversidade cultural, que caracterizou Florianópolis até a década de 70 do século XX – influenciando ainda, as relações do presente – perseguiu duramente qualquer forma institucionalizada das religiões afro-brasileiras. Tramonte (2001a) relata que além da prisão dos “macumbeiros”, notícia amplamente divulgada nos jornais de circulação da época, era corriqueira a apreensão de imagens e pertences dos terreiros. A autora destaca a importância da compreensão dessa conjuntura histórica, na qual incidiram inúmeras imagens negativas para com as práticas religiosas afro-brasileiras, inferiorizadas e marginalizadas ao longo de dois séculos, enquanto que, outras matrizes, geralmente de origem européia, foram promovidas a “símbolos do Estado de Santa Catarina”.<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> Eram constantemente taxadas como *feitiçaria*, as práticas utilizadas por curandeiros e curandeiras que utilizavam poderes sobrenaturais e o conhecimento de ervas medicinais para realizar curas entre a população mais pobre. Na antiga Vila de Nossa Senhora do Desterro, as práticas alternativas de saúde tratavam-se de práticas tradicionais de origem africana trazidas pelos negros escravos, que mais tarde, dão origem à Umbanda na Grande Florianópolis. Mas desde o início, as benzeduras foram associadas ao charlatanismo, argumento que embasava o preconceito social e a perseguição policial. De acordo Maggie (1992), citada por Tramonte (2001a, p. 48), o termo charlatanismo encontra-se no Código Penal de 1942, “como sendo a prática da macumba e do candomblé, rituais de pessoas ignorantes, que devem ser controladas e penalizadas evitando que façam o mal”.

<sup>118</sup> Esta rede, segundo a autora (2001a), ao final do século XX, estava presente em toda a região da Grande Florianópolis, nos bairros considerados mais pobres ou mais ricos, áreas de morro ou baixadas, em grandes avenidas ou em pequenos becos de difícil acesso, em majestosos edifícios ou humildes casebres.

<sup>119</sup> Segundo a análise de Campos (1992), apud Tramonte (2001a), uma das metas do então governador Nereu Ramos (1935-1945), foi empreender uma “higienização modernizadora” da sociedade, com a intenção de acabar com a *pobreza*, a *vadiagem*, a *loucura* e o *crime*. Dentre os mais atingidos por esta política, estavam os grupos afro-brasileiros: a pobreza era uma herança da escravidão; a vadiagem era o resultado da exclusão do mercado de

Quanto aos Evangélicos Pentecostais, tanto a historiografia brasileira quanto a catarinense, possuem grandes “lacunas” no sentido de analisar as representações e as relações sociais destes grupos com as demais identidades religiosas. No entanto, *a priori*, historicamente os fiéis das Igrejas Pentecostais também foram vítimas de processos excludentes e discriminadores, uma vez que se tornaram “concorrentes” na disputa pelo espaço religioso até então dominado pelo catolicismo. A diversidade de crenças e grupos religiosos foi desprestigiada no homônimo de “crentes”, não raro sob acusações de que seus líderes são “mercenários”, que seus fiéis são “fanáticos”, “alienados”, ou que sofreram uma “lavagem cerebral em suas igrejas” (OLIVEIRA, 2003).

Portanto, o silêncio é uma estratégia herdada pelas identidades afro-brasileiras e pentecostais contra a perseguição e discriminação, não raro afirmando-se como católicas para fugir destes constrangimentos. A constatação do que denomino aqui de *preconceito religioso* no cotidiano da Escola do Morro, exigiu de mim, enquanto educador, o planejamento de atividades e conteúdos que pudessem desencadear o respeito e a compreensão de todas as identidades religiosas e, enquanto pesquisador, despertou os meus os sentidos para compreender a maneira como os demais sujeitos da escola lidavam com esta situação.

Assim, ao desenvolver o conteúdo *diferentes maneiras de crer*, além de apresentar a diversidade de crenças religiosas, solicitei aos educandos da 5ª série, que trouxessem para a próxima aula um símbolo de sua religiosidade<sup>120</sup>. Na aula seguinte, para os que trouxeram (foram poucos), concedi a oportunidade para que apresentassem o seu símbolo. O educando L., o qual vinha demonstrando um comportamento agressivo e resistente em minhas aulas, pela primeira vez “lembrou” da tarefa e trouxe para a sala sua “guia”<sup>121</sup>. Ao chegar a sua vez, ele timidamente baixou os olhos e falou baixinho: “eu trouxe uma guia”. Mas como queria que os demais colegas conhecessem o que era, insisti: “para que serve? Como é que você tem isso?”. Ele olhou para todos os lados, tomou coragem e disse: “Agora eu vou falar tudo. Eu

---

trabalho que atingia brancos e negros pobres; a loucura, dentro da concepção das religiões afro-brasileiras, poderia ser sintoma ou sinal da mediunidade; e o crime era tudo aquilo que a legislação considerava, e no qual curandeiros e feiticeiros eram criminosos em potencial. Desta forma, boa parte dos pobres e negros eram considerados desviantes, loucos, feiticeiros e criminosos. Além do isolamento em prisões e manicômios, estes grupos, para se proteger, foram obrigados a habitar os morros e arredores da cidade, constituindo uma grande barreira invisível: de um lado as classes elitizadas ocupando as áreas centrais e nobres e a maioria dos cargos públicos; de outro, os empobrecidos empurrados para os morros e áreas interioranas, impedidas de dar visibilidade às suas ações.

<sup>120</sup> Aos “sem religião” dei a possibilidade de trazerem algum elemento que eles gostavam ou utilizavam muito no dia-a-dia, que portasse um caráter especial a eles.

<sup>121</sup> Colar de contas recebido pelos iniciados nas religiões Afro-brasileiras.

sou *ogã*<sup>122</sup>, tocador de atabaque durante os rituais da minha religião e já recebi minha terceira guia da Umbanda”. Os demais colegas ficaram perplexos como se tivessem escutado algo surpreendente. Outros, curiosos começaram a querer saber mais. Foi assim que outros *ogãs* da sala se manifestaram e começaram a contribuir explicando sobre suas práticas religiosas. Ao final, manifestei meu desejo de conhecer os terreiros em que eles tocavam atabaque. Eles, muito felizes, prometeram me levar.

Logo após, no intervalo, percebi que esses meninos haviam se reunido com outros *ogãs* de outras turmas e estavam compartilhando o que acontecera na aula. Quando me viram, perguntaram se realmente queria conhecer os terreiros do Morro<sup>123</sup>. Desde então percebi que estes educandos, de diferentes turmas, que freqüentam os terreiros de Almas e Angola, reúnem-se durante os intervalos para conversarem, relacionando-se sempre de modo muito fraterno. Isso porque, ao serem iniciados como *ogans*, os sujeitos nascem para outra família, a *família de santo*, no qual recebem novo sentido à existência: dedicar-se aos Orixás<sup>124</sup>. Misturadas aos adultos nos terreiros, as crianças aprendem a respeitar os mais velhos, mas são igualmente respeitados por eles. Compartilham responsabilidades e aprendem a guardar segredos daquilo que lhes é sagrado.

A religiosidade afro-brasileira transcende as fronteiras do terreiro e se espalha na vida cotidiana de seus membros. Em casa, enquanto brincam ou ajudam nas tarefas de casa, muitos cantam as cantigas das festas e relembram histórias. Na escola, durante os intervalos, era comum ouvir os meninos imitando com as mesas o som dos atabaques.

Situação semelhante é vivenciada pelos educandos pentecostais. Ao freqüentarem suas Igrejas, encontram nelas um ambiente familiar caracterizado pela sociabilidade e aceitação mútua. As instituições procuram construir um sentido claro à vida dos seus fiéis, dando plenitude às suas privações, arrancando-os do isolamento e enraizando-os numa comunidade que os conforte, gerando certa “estabilidade” simbólica frente à insegurança da sociedade atual. Os valores evangélicos são assumidos integralmente pelos sujeitos, presentes, portanto, em todos os momentos e espaços da vida, inclusive na escola (OLIVEIRA, 2003).

---

<sup>122</sup> Ogã é o termo usado para designar diversas funções nas religiões afro-brasileiras, como por exemplo, ser tocador de atabaques. São iniciados mas, mas não entram em transe durante os rituais.

<sup>123</sup> Para cumprir o prometido e conhecer mais sobre a religiosidade destes educandos, com o companhia de um deles, visitei na noite de uma sexta-feira, o terreiro da Mãe Rosinha, no alto do Morro da Queimada.

<sup>124</sup> Os orixás são energias ligadas à natureza, presentes desde a criação do mundo, como também são ancestrais divinizados que transcenderam os limites de sua família e passaram a ser cultuados como entidades sobrenaturais (CAPUTO, 2008).

Com o passar do tempo, os educandos começaram a se sentirem mais à vontade participando mais ativamente das aulas de Ensino Religioso. Na 5ª série, certo dia uma aluna compartilhou para a turma, sem receio algum, que possui o “poder de ver espíritos”<sup>125</sup>. Na 6ª série, uma educanda, bastante tímida, pronunciou-se certa vez que falava a “a língua dos anjos” na sua Igreja. Na 7ª, outra educanda fez uma exposição sobre a Igreja Internacional da Graça, falando alegremente sobre sua religiosidade e, entusiasmada, chegou a convidar os demais colegas a participarem do grupo de jovens. O crescente interesse e participação da maioria dos educandos, a ponto de compartilharem seus conhecimentos e vivências, foi resultado do clima de respeito e compreensão que fomos construindo no decorrer das aulas. O próprio educando L., após a aula que apresentou sua “guia”, deixou de lado sua postura agressiva e começou a interessar-se pelas atividades e conteúdos.

Embora alguns resultados positivos foram alcançados durante as aulas de Ensino Religioso, isso não dirimiu por completo os preconceitos religiosos existentes no cotidiano da escola. Ainda eram possível assistir, em alguns desentendimentos cotidianos, sujeitos xingando o outro de “*Macumbeiro!*”. O desafio igualmente permanecia com o corpo docente. Em junho, por exemplo, fui surpreendido, na sala dos professores, com o relato da educadora A. sobre um episódio que lhe acontecera durante a aula com a turma da 7ª série:

O aluno W., *macumbeiro*, me disse que faria um feitiço contra mim. Eu respondi que sou católica, que ele poderia fazer o que quisesse porque isso não tem efeito nenhum, porque não acredito nisso. Macumba não é religião, mas folclore, e que ele não entendia nada disso.

Descreveu ainda que, após ter dito isso, o educando W. ficou muito revoltado com tal afirmação. Não era para menos, já que W. era um *ogã* que há sete anos freqüentava os terreiros de Umbanda, portando muitos conhecimentos sobre sua religião. Sua indignação, provavelmente, provinha do não reconhecido, por sua professora, dos saberes que possuía.

Em outro momento, outra professora afirmou na sala dos professores: “As outras religiões, os “crentes”, não tem muito fundamento!”, referindo-se que a Igreja Católica é que possui fundamentos claros. Isso significa que “os católicos” representam a *norma* a partir da qual os *outros* são classificados como *diferentes*. A descrição do outro de forma pejorativa (Pentecostais e Afro-brasileiros) revelam as relações de poder configuradas e estabelecidas social e historicamente.

---

<sup>125</sup> Nesta aula ela também perguntou se o feto abortado poderia renascer num outro filho da mesma mãe. Ela acredita que sim, porque lhe contaram a história de que uma mulher grávida fez o aborto de seu filho e o enterrou na frente de casa. Então nasceu uma planta muito bonita. O irmão que foi concebido mais tarde o viu pela casa e disse que ele passou a ser seu anjo da guarda.

Oliveira (2003) analisa as manifestações do catolicismo no cotidiano da escola. Para ele, a identidade católica tornou-se o construto simbólico balizador das demais crenças religiosas, expressando-se de modo *invisível*, pois, diferentemente do Pentecostalismo e das religiões Afro-brasileiras, não causa *estranhamento* tanto aos educandos e quanto aos educadores. Constitui-se como um fato social *dado* na vida escolar, e não como resultado da posição hegemônica de um grupo sócio-religioso. Assim o catolicismo constitui a norma religiosa a qual as outras manifestações religiosas não devem ser pensadas, porque representam o *desvio*, são os *diferentes*.

A diversidade de identidades religiosas, que diferem da cultura religiosa hegemônica, tende a ser tratada com desprezo, medo, hostilidade e exotismo. Como o catolicismo se tornou a *norma*, somente outras manifestações religiosas são consideradas como tais. “O religioso são os outros, o catolicismo é apenas a normalidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 96).

Neste sentido, Silva (2000, p. 83) afirma que *normalizar* é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença:

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Curiosamente, certa manhã dois educandos da 5ª série estavam vestindo camisas que manifestavam suas crenças. O primeiro, portava estampada a imagem da Sagrada Família (José, Maria e Jesus Menino) e sentia-se muito a vontade com ela. O segundo trazia impressa a figura de Ogun (Orixá Guerreiro). No entanto, ele vestia outra camisa por cima para disfarçá-la. Foi somente durante a aula de Ensino Religioso que ele tomou coragem e tirou a camiseta que encobria a imagem de seu Orixá. No entanto, ao término da aula, ele voltou a escondê-la. Isso significa que a hegemonia religiosa da identidade católica faz com que este grupo interprete os *diferentes* como *deficientes* e *ilegítimos*. Daí a importância de os sujeitos que constroem a cultura da escola, conhecerem as diferentes crenças que se manifestam no cotidiano, a fim de reconhecê-las.

Os ritos e ritmos da escola também colaboram para a manutenção dos rótulos e preconceitos perante as crenças afro-brasileiras e pentecostais. Como descrevi anteriormente, o calendário escolar restringe-se a comemoração das datas e festas religiosas previstas no calendário cristão-católico. Assim, no mês de abril, a escola celebrou a festa da Páscoa. Direção e equipe técnico-pedagógica organizaram, às vésperas do feriado, um *culto*

*ecumênico*, para o qual foram convidados um padre e um pastor. No entanto, no dia da celebração, somente o padre compareceu. Além de não convidar representantes das religiões afro-brasileiras, os educadores partiram do pressuposto de que a Páscoa é uma comemoração universal, reproduzindo a *posição* hegemônica do cristianismo/catolicismo na sociedade brasileira.

No mural do pátio interno, havia cartazes com os símbolos e significados da Páscoa. Em um deles estava escrito “Páscoa é a ressurreição de Cristo”. Isso evidencia que não se trabalhou pedagogicamente o rito da Páscoa como elemento constituinte de *algumas* tradições religiosas, construindo conhecimentos que ajudem os educandos a interpretar criticamente a realidade, mas como um *dogma* cristão “Páscoa é ressurreição de Cristo!”.

A observação sobre os conteúdos dos murais revela o que pode e é *legal* divulgar, e o que não pode e é *ilegal* ser veiculado. Por semanas esteve em destaque um cartaz de divulgação da Festa do Divino. Em nenhum momento, durante o ano letivo de 2007, algo referente à Umbanda, Candomblé, Almas e Angola, às Igrejas Evangélicas ou ao Kardecismo foi exposto.

Outro elemento importante para a compreensão das relações entre as diferentes identidades religiosas, foi o fato de que, no início do mês de dezembro, foi montado na recepção da escola um presépio de natal. Este possuía estátuas representando o nascimento de Jesus, conforme o rito cristão-católico. Além disso, durante a semana, a direção e as educadoras da equipe técnico-pedagógicas vestiam um gorro vermelho lembrando a figura mítica do Papai-Noel.

Na semana seguinte, a escola organizou a cerimônia de colocação de grau dos educandos concluintes da 8ª série e do 3º ano do Ensino Médio. O local escolhido para o evento foi a *Igreja Católica* da Comunidade José Mendes. Neste local, os formandos e seus familiares, católicos, pentecostais, kardecistas e praticantes das religiões afro-brasileiras, assistiram, logo no início, parte do rito católico da missa, culminando com a leitura e pregação do texto sagrado pelo sacerdote católico.

Deste modo, o catolicismo se expressa no tempo e no espaço escolar de três formas distintas e complementares: a primeira de maneira institucionalizada, por meio das “alianças” e interações com seus líderes eclesiásticos (espaço não concedido igualmente aos pais-de-santo, médiuns e pastores evangélicos); segundo de maneira objetiva, evidenciado pela presença de símbolos e imagens em várias partes do espaço escolar e/ou pelas comemorações

e festas escolares, como Páscoa, Natal e as missas nas formaturas; a terceira, de modo incorporado nos sujeitos da cultura da escola, nos seus conceitos, escalas de valores e visões de mundo (OLIVEIRA, 2003).

Além destas observações, registradas no diário de campo, significativo também são os dados colhidos com o questionário sócio-econômico-religioso aplicado aos educandos. Quando perguntados se “se sentem à vontade em professar ou não sua religião/credo na escola”, 97% dos educandos assinalou que sim. Apenas três ressaltaram:

“Não tenho vergonha de professar, mas sofro muito preconceito”.

“Sim, eu não tenho medo de professar minha religião na escola, apesar de algumas pessoas acharem errado a minha igreja pedir dízimo. Por causa disso, quem tem preconceito chama os pastores da minha igreja de ladrões”.

“Eu me sinto à vontade. Mas já teve bastante preconceito da minha religião na escola”.

Em relação à questão “em sua opinião, como acontecem as relações entre os alunos que possuem diferentes identidades religiosas na escola?”, cerca de 70% dos educandos afirmaram que “todos se relacionam bem”, “normal”. No entanto, muitas expressões contradizem os dados anteriores:

Quem é católico não, pois todo mundo é católico, mas na Umbanda sim, tem bastante preconceito.

Um abusa do outro (Frase repetida por oito educandos diferentes).

Bom, na minha opinião, há uma desavença que prejudica vários jovens que são de outras igrejas ou discriminação, se é da Umbanda. Há várias discórdias, brigas, discursos à respeito das religiões.

Muita gente começa a tirar sarro da cara de alguém e tem gente que defende!

É um pouco difícil, porque alguns não aceitam e começam a falar mal, e outros aceitam numa boa.

Um pega no pé do outro: sua crente! Vai pra igreja vai! Vai rezar!

Às vezes as pessoas fazem brincadeiras de mau gosto com as pessoas que são de outras religiões.

Há preconceito (afirmada quatro vezes por sujeitos diferentes).

Péssimo: porque um não tem respeito com o outro, fazendo brincadeiras de mau gosto que acabam magoando.

Eu já presenciei uns meninos xingando um aluno de macumbeiro!

Chamam de macumbeiros!

Existe mais preconceito contra umbandistas e evangélicos.

A maioria das vezes o convívio é normal, mas tem vezes que xingam as pessoas que freqüentam a Assembléia de Deus.

Acho que um tenta conhecer a religião do outro, mas não é sempre assim, têm alguns que ignoram a religião do outro quando esta é diferente.

Tem sim preconceito na escola, mas é pouco e às vezes ele é relatado em brincadeiras que a outra pessoa aceita.

Eu sou evangélica, e acho que eles não respeitam muito, porque se alguém que não é da mesma religião que eu fizer alguma coisa de errado eles não vão ligar tanto, mas se eu pisar na bola eu serei mais cobrada.

Há bastante exclusão. A gente se sente mal por que elas nos excluem de tudo por você ser religioso. Às vezes você não pode fazer as mesmas coisas que as outras pessoas.

Fiquei surpreso com os dados obtidos na primeira questão, mas, quando confrontados com as respostas da pergunta seguinte, foi possível deduzir alguns pontos importantes:

- A maioria dos educandos não consegue reconhecer em “si mesmo” a discriminação religiosa da qual são vítimas/vitimadores;

- A “violência sem sangue”<sup>126</sup> do preconceito, às vezes, pode fazer com que os sujeitos discriminados não se reconheçam como tais e se calem, para não fornecerem motivos à novos estereótipos;

- É mais fácil identificar no outro a vítima/vitimador que há em nós mesmos;

- As brincadeiras cotidianas veiculam discriminações e revelam as relações de poder que produzem exclusões e desigualdades: alguns detêm o poder de “brincar” com/sobre a alteridade do Outro;

- O catolicismo se constitui, no cotidiano da cultura da Escola do Morro, a norma/parâmetro a partir da qual as outras identidades são avaliadas e rotuladas como diferentes;

- Uma vez consideradas como diferentes, as identidades que não correspondem ao padrão estabelecido, são representadas como inferiores, desviantes, anormais ou exóticas;

De uma forma ou de outra, a existência do preconceito religioso no cotidiano escolar interfere, e muito, no desempenho escolar destes educandos, refletindo também no seu desempenho social, em outros espaços além da escola. Imagens, auto-imagens e estereótipos negativos influenciam na produção da identidade de cada um, de forma positiva ou negativa (DAYRELL, 2001).

---

<sup>126</sup> Cf. Restrepo (1998, p. 64).



Para complementar esta análise, vale a pena compreender o que os educadores responderam ao questionário que lhes foi aplicado. Organizo suas falas em dois momentos, respeitando a ordem das perguntas:

- “Enquanto professor(a), você consegue acolher/trabalhar/respeitar as diferentes identidades religiosas presentes na escola?”

Consigo trabalhar muito bem e ser respeitada e respeitar.

Não sei se consigo acolher/trabalhar todas as religiões, mas tento conhecer cada uma das variedades religiosas. Por exemplo, aqui teve um contato mais direto com a ‘macumba’ e procurei saber o que acontecia.

Sempre respeito quando comentam algo. Ouço, mas não coloco a minha opinião. Em diversas vezes os alunos relataram fatos acontecidos nos “terreiros”. Fiquei nula, para não gerar conflito.

Sim, muito, mesmo porque no trabalho com os alunos precisamos respeitá-los.

Sim. Eu respeito todos os credos, uma coisa que para mim sempre foi claro e corriqueiro, pois nasci numa comunidade luterana, e esta não pratica o preconceito. Ela é muito plural.

Sim, parto do princípio do respeito as diferenças. Não tenho dificuldades de respeitar a religiosidade de colegas e educandos.

Sim, eu respeito sempre qualquer tipo de diferença, escuto quando for preciso.

Sim, tentando respeitar a todos e quando ouço comentários entre os alunos preconceituosos, tento interferir justificando que devem ser respeitadas as crenças e opiniões de cada um.

Às vezes fico numa situação complicada, pois já tive casos de alunos que não puderam pintar a bandeira do Brasil porque a religião não permitia e assim, outros casos. (...) Precisamos lidar bem e respeitar as diferenças!

Chama atenção o fato de todos afirmarem que respeitam as diferentes identidades religiosas presentes na escola. Assim, a princípio, têm-se a idéia de que não existe preconceito religioso, principalmente por parte dos professores. Por outro lado, como aponta Cavalleiro (2000), está presente a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estas constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação. No entanto, em nome da “boa educação” o que se faz, em geral, é impedir que o Outro se expresse em sua alteridade. Aliás, as normas de boa educação são formas de controle social, em que o “diferente” é penalizado apenas por ser diferente dos que se acreditam iguais (GARCIA, 1995, 121)

- “Em sua opinião, como ocorrem as relações entre os educandos que possuem diferentes identidades religiosas?”.

É preferível não falar, pois a maioria dos alunos acredita na Umbanda e com isso posso estimular uma discussão. Os alunos são muitas vezes agressivos quando comentam sobre suas crenças em relação às crenças dos outros colegas. Sempre respeito quando comentam algo, ouço, mas não coloco minha opinião. Em diversas vezes alunos relataram fatos acontecidos nos ‘terreiros’, fiquei nula para não gerar conflito.

Para Louro (2001), tão ou mais importante que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, é perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado. A posição deste educador de “não falar” ou de ficar “nulo”, diante de uma situação complexa como esta, pode até parecer uma escolha pessoal, mas ao mesmo tempo, pode ser uma tática encontrada para “deixar as coisas como estão”, omitindo-se do seu papel enquanto educador e corroborando para a manutenção da dominação cultural de algumas identidades sobre outras.

Eu particularmente nunca percebi diferenças entre os alunos. Mas presenciei uma mãe criticando a escola devido ao seu filho (evangélico) estar ensaiando uma apresentação para o dia da Consciência Negra. Também um outro jovem disse à professora que não poderia participar do ensaio, pois tinha outra religião.

Nota-se que quando algo está relacionado à cultura afro-brasileira, há resistências e reivindicação para não participar. O mesmo não acontece com os afro-descendentes, que na escola precisam aceitar e comparecer em muitos momentos que não fazem parte de sua cultura, sem muitas vezes poder reclamar, apenas resistir.

Fala-se pouco de identidade religiosa, geralmente não se percebe a diversificação. Quando a discussão é feita, geralmente discute-se o cunho científico, histórico e cultural que, para mim, são de extrema importância para o ensino religioso, e também necessário para a escola, para ampliar o conhecimento e derrubar preconceitos.

Podemos observar nos alunos que quando paramos de falar eles começam a batucar no ritmo da Umbanda. Isto está bem presente, o clima do terreiro. Às vezes presenciamos o preconceito, muito raramente. No jornalzinho do bairro pedimos uma vez para uma pessoa escrever um artigo sobre Candomblé, que foi colocado na capa. Muitas pessoas olhavam o jornal e quando viam o artigo, desistiam de pegar para ler.

Ocorre muito bem, pois nós nos respeitamos.

Penso que sejam tranquilas. Nunca presenciei uma situação desagradável.

Aqui a maioria pertence a mesma, mas não é muito discutido entre eles.

Em primeiro lugar o respeito e a colaboração em outros tipos de atividades.

Não acentuado, mas se percebe que há certo preconceito principalmente nas brincadeiras.

Não reconhecer a diversidade, se calar para não gerar conflito, afirmar que o preconceito ocorre esporadicamente, “sair pela tangente”, são resultados do fenômeno do *daltonismo cultural*, no qual os educadores não se mostram sensíveis à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalham com seus educandos. Para estes, todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que os exime de diferenciar as relações que estabelecem no cotidiano da escola. Seu daltonismo dificulta, assim, o aproveitamento da riqueza manifesta na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretação e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas (STOER e CORTESÃO, 1999, apud MOREIRA, 2002).

O daltonismo cultural demonstra a necessidade de desconstruir e desnaturalizar estereótipos e “verdades” que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola. Preconceitos contra o Outro precisam ser questionados por sujeitos sensíveis à diversidade, capazes de perceber e de evidenciar as relações de poder envolvidas na produção das diferenças (MOREIRA, 2007).

O discurso e prática dos educadores provam que a cultura da escola desconhece a religiosidade dos seus sujeitos, pois está centrada numa visão padronizada de comportamentos, de ritmos, de aprendizagens e de experiências. A idéia de padronização dá margem ao entendimento das diferenças como desvio, patologia, anormalidade, deficiência, defasagem, desigualdade. Por outro lado, assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos (GOMES, 2003). Trata-se, portanto, do desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas, subsidiadas pelo conhecimento e pela sensibilidade diante de qualquer discriminação religiosa, pelo respeito à identidade do Outro e suas opções de fé, pela possibilidade da descoberta de afinidades entre os diferentes, pela conscientização de que cada sujeito é também um diferente num universo de diferentes (OLIVEIRA, 2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira.

Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante.

O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que o outro fala; mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido imaginamos o que o outro estaria falando... Não partimos de sua fala; mas de nossa fala interna. Reproduzimos desse modo o monólogo que nos ensinaram (FREIRE WEFFORT, 1996, p.10).

A investigação aqui desenvolvida representa uma tentativa de olhar, ver e escutar o Outro a partir de sua fala, perspectiva, lugar, desejo, face, rosto e alteridade. Apresenta o esforço de compreender o cotidiano escolar pelo “avesso”, desvelando o que passa despercebido ou negado nos “monólogos” oficiais. Apreende a instituição escolar como um espaço sócio-histórico-cultural, onde diferentes sujeitos se relacionam, se encontram e desencontram, produzindo e elaborando uma cultura própria. Sujeitos estes que desempenham um papel ativo no cotidiano, definindo de fato o que a escola é, imprimindo-lhe múltiplos sentidos, limites e possibilidades. Concebe a escola como uma instituição dinâmica, polissêmica, constituída por várias dimensões, fruto de um processo de construção social.

A **cultura escolar** é uma destas dimensões que muito influencia a cultura da escola. Traz em suas raízes o modelo de escola e de educação elaborada pelo projeto da modernidade, privilegiando, em consonância com o paradigma cartesiano/positivista, práticas pedagógicas que legitimam uma única forma de conhecimento, o técnico e racional; uma única linguagem, a científico-escrita; um único padrão de sujeito, centrado em si mesmo, a partir do qual são selecionados, classificados, hierarquizados e excluídos todos aqueles julgados como “diferentes”. Os privilégios da racionalidade, da ciência e da técnica não se reduzem apenas a elementos que possibilitam a intervenção no mundo, mas carregam em si toda uma cosmovisão que padroniza as formas de interpretar e reproduzir a realidade, anulando e subestimando as diferentes maneiras encontradas por inúmeras culturas para explicar e compreender a existência. Como tal, a cultura escolar vem desempenhando a função de (con)formar os sujeitos aos padrões de racionalização e burocratização de uma sociedade urbano-industrial, não levando em conta a multiplicidade das identidades culturais. A cultura escolar sustenta uma perspectiva educacional *mono-cultural*, que inviabiliza a manifestação de outros saberes, de outras culturas e outras pedagogias, que são minimizadas e

desautorizadas frente à autoridade do saber científico, negando a alteridade ao desprestigiar outras formas de compreensão do mundo e por não conseguir ver o Outro a não ser com suas categorias/padrões.

Os imperativos da cultura escolar muito influenciam o cotidiano da Escola do Morro, principalmente limitando o reconhecimento da diversidade cultural dos educandos e educadores. A escola acaba por reproduzir os sentidos e objetivos padronizados da escolarização, centrada no ensino de conteúdos fragmentados e reduzidos a produtos prontos e acabados. As salas de aulas configuram-se como espaços centrais desse processo, onde se materializam os programas oficiais uniformes que resumem o ato de ensinar em transmissão, o aprender em assimilação. Nessa lógica, a escola difunde e reproduz processos de exclusão e desigualdade. Os sujeitos que chegam à escola possuem origens sócio-histórico-culturais, ideais, territórios e territorialidades, interesses e necessidades profundamente diferentes. O ensino teórico, universal e padronizado, anula identidades e diferenças, silencia e ignora alteridades. Todos são submetidos às mesmas rotinas, às mesmas regras de ordem e o controle, que não só modelam comportamentos, corpos e mentes, mas as relações com o mundo, com o Outro e com o sagrado, relações estas fundamentais no processo constante de tornar-se humano, de vir a ser.

Desde a sua origem a escola foi pensada para abrigar a poucos. Os desvios dados pela Igreja, pela burguesia e pelo projeto da modernidade, só a fizeram reproduzir os interesses e desejos dos grupos sócio-culturais dominantes que recorreram/recorrem à escola para configurar identidades e diferenças necessárias na manutenção e legitimação de seu *status quo*. Todas estas influências histórico-sociais ainda estão presentes na atualidade, como por exemplo, a dualidade entre teoria e técnica; os ritos, símbolos e valores católicos; a divisão dos tempos, dos espaços, a fragmentação dos conteúdos, o controle sobre corpos e mentes, a vigilância, a hierarquização, a disciplina, entre outros, são legados da burguesia capitalista moderna. Estes elementos afetam distintas dimensões da cultura da escola: a arquitetura, o projeto político-pedagógico, o currículo oficial e o currículo real/vivido, as relações, as atividades em sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, as formas de lidar com as questões de (in)disciplina, a utilização dos espaços, os conteúdos divulgados nos murais, a linguagem oral e escrita, as piadas, os apelidos, os xingamentos, as brincadeiras, o desconhecimento da religiosidade, entre outros.

Além disso, o controle por parte das ordens religiosas católicas e a maneira como se deu o processo de *laicização* da escola, a transformaram em um local onde o sagrado não tem vez. Primeiramente porque a imposição do Deus cristão acabou por expulsar as diversas faces

do sagrado para longe dos muros das escolas e da sociedade. Segundo porque o Positivismo colocou em descrédito o conhecimento religioso perante o *status* privilegiado da razão e da ciência. Ocorreu uma domesticação do sagrado, um formalismo que o relegou aos espaços não habitados. O resultado disso é que as relações com o sagrado, tão necessárias ao processo de humanização, foram desconsideradas. A escola tornou-se um espaço fechado, onde não há lugar para a transcendência, mas somente para conteúdos objetivados.

Falta atribuir à cultura escolar um verdadeiro desvio: dar ênfase ao desenvolvimento integral dos sujeitos em detrimento dos resultados e exigências exteriores advindos dos grupos hegemônicos da sociedade. É preciso interromper a evolução, a generalização e a extensão de uma estrutura escolar que já existia anteriormente, profundamente burocrática, seletiva, autoritária e normalizadora, que não levava em conta os sujeitos e as suas respectivas diferenças.

A cultura da Escola do Morro é palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. No entanto, seus educadores tendem a não reconhecê-los, já que estão impregnados por uma representação padronizadora da igualdade: “aqui todos são iguais”, “todos são tratados da mesma maneira”, “esta é uma escola de inclusão”. Estes preconceitos e estereótipos estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados, com o risco de a escola continuar a serviço da reprodução de padrões difusores dos processos excludentes presentes na sociedade, dentre eles, o fenômeno do *fracasso escolar*. Nesse sentido, não basta possibilitar o aumento de matrículas segundo a ideologia da *escola para todos*, mas possibilitar uma educação que privilegie o diálogo e as relações entre identidades culturais, transformando-a em uma *escola de todos*.

No entanto, esta pesquisa evidenciou que, diante das imposições da cultura escolar, os sujeitos “filtram” as suas determinações, reinterpretam e transgridem suas normas, resistem à escolarização. A presença do Outro, do “diferente”, mesmo quando *fracassam* e são excluídos, desestabilizam a lógica e instauram a possibilidade da existência de uma *outra* escola. A resistência empreendida por grande parte dos educandos da Escola do Morro, em não assumirem o *ofício de aluno*, em desprestigiarem a tarefa educativa centrada na transmissão dos conhecimentos, em não *trabalharem* na escola, denuncia o esgotamento das práticas de salas de aula convencionais e os currículos organizados de forma disciplinar e universal, enfim, em tantos outros elementos padronizados que compõem o universo das práticas escolares (MACHADO, 2008). Os educandos sinalizam para uma escola que reconheça e incentive as relações e as diferentes formas de sociabilidades como elementos

fundamentais ao desenvolvimento humano. Esta seria o espaço do encontro com o Outro, da convivência, da alteridade, transcendência, do diálogo, enfim, de alguns elementos que não contam muito nos currículos oficiais do presente.

As diferentes táticas e estratégias de oposição, empreendidas, neste caso, pelos educadores da Escola do Morro, podem também estar evidenciando a necessidade de serem vistos, tratados e, principalmente, reconhecidos pela sociedade em suas especificidades educativas. Por outro lado, o cansaço, a insatisfação, o incapacidade demonstrada para lidar com a complexidade das relações humanas, aponta para o rompimento da estabilidade produzida por um sistema padronizador e homogeneizador, que lhes responsabilizava apenas pela transmissão de informações. Ao mesmo tempo, a necessidade da mudança das práticas e rotinas também os faz resistir, principalmente pelo medo à mudança, por serem obrigados a se desterritorializarem para se reterritorializarem em outros territórios.

De qualquer forma, o que caracteriza a cultura da escola são as relações, tensões, conflitos, alianças e transgressões empreendidas por seus sujeitos. No entanto, em meio a isso tudo se encontram inúmeras representações, rótulos e discriminações, como o *preconceito religioso*, identificado por esta pesquisa. Muitos educandos participantes de Igrejas Evangélicas Pentecostais e das religiões Afro-brasileiras não são reconhecidos e, vitimados pela exclusão e classificados como inferiores, se denominam católicos, ocultando suas crenças e sua religiosidade. A existência do preconceito religioso no cotidiano escolar interfere não só no desempenho escolar destes educandos, mas na configuração das identidades de cada um, de forma positiva ou negativa, e na suas formas de atuação na sociedade.

O não reconhecimento da diversidade cultural religiosa, a naturalização de preconceitos que legitimam processos de exclusão e desigualdade, evidenciam a necessidade da escola se desprender da perspectiva monocultural, integrar a pluralidade de culturas e reconhecer os diferentes sujeitos sócio-histórico-culturais presentes em seu contexto. Está sendo desafiada a abrir espaços para a alteridade, modificando os ritos, ritmos e processos que colaboram para a manutenção dos rótulos e estereótipos perante as crenças afro-brasileiras e pentecostais.

Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. Esse reconhecimento não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro (GOMES, 2003, p. 73).

O reconhecimento das diferenças pressupõe a existência de um outro paradigma epistemológico, que possibilite distinguir as diferenças que inferiorizam daquelas que não inferiorizam, no contexto social de desigualdade e de exclusões no qual coexistem (SOUSA SANTOS, 1999). O desafio é buscar outra forma de relacionamento com a diversidade cultural que permita compreendê-las em suas bases lógicas e epistemológicas. Um pensamento que afirme a existência de diversas racionalidades, todas legítimas e constituídas por sujeitos no seio de suas culturas, abrindo possibilidades para diálogos e interações positivas entre elas.

Um novo paradigma que possibilite aos sujeitos centrados em si mesmos, alheios e indiferentes ao arco-íris de culturas, encontros e relações com o Outro em sua alteridade infinita. Que fomente novas maneiras de relacionamento com as diferenças, não mais sob os signos da anormalidade, da inferioridade e do monólogo imposto por conceitos e verdades absolutas. Que denuncie, a impropriedade da forma excludente de compreender a complexidade dos sujeitos e de suas práticas sociais, e o analfabetismo epistemológico e monocultural que não permite reconhecer a beleza que se origina na diversidade. Que proponha a mudança de métodos pedagógicos e propicie outra formação docente, numa perspectiva intercultural, que abarque a complexidade das culturas e das relações humanas. Que sensibilize educadores e educandos diante de qualquer discriminação que desvalorize as identidades de sujeitos/ grupos sociais, culturais, étnicos ou religiosos.

Uma educação intercultural, que considere a pluralidade de culturas e a complexidade das relações humanas. Que conceda voz e vez a todos os excluídos pelos padrões e exigências da cultura escolar, impulsionando um profundo redimensionamento dos processos educativos. Que valorize as relações e os encontros em todos os momentos de aprendizagem, como princípio metodológico, possibilitando um diálogo verdadeiro, aberto ao Outro, escutando suas palavras sem reservas, mesmo que não consiga entendê-lo plenamente, num processo de acompanhamento e de aprendizagem recíprocos (FORNET-BETANCOURT, 2007). Que desenvolva *posturas* e *disposições* que capacitem e habituem os sujeitos a viverem suas referências identitárias *em* relação com os Outros, com o meio e com o sagrado. Que refute a universalidade construída sobre a base da diferença entre o universal e o particular e, frente o qual, o particular sempre necessita se justificar, porque o universal se apresenta como a ordem reguladora e expressão da medida do humano. Que descentralize toda a cultura de suas fixações etnocêntricas, desenvolvendo uma “hermenêutica da alteridade”, que parta do reconhecimento do “estranho”, como intérprete e tradutor de sua própria identidade(s), através de um processo de intercâmbio de interpretações, pois a “[...] idéia de que a compreensão



profunda daquilo que chamamos “próprio” ou “nosso” é um processo que requer a participação interpretativa do outro” (FORNET-BETANCOURT, 2003, p. 313).

Cada promessa é uma ameaça; cada perda um encontro. Dos medos nascem as coragens; e das dúvidas as certezas. Os sonhos anunciam outra realidade possível, e os delírios, outra razão. Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia. Nessa fé, fugitiva, eu creio. Para mim, é a única fé digna de confiança, porque é parecida com o bicho humano, fodido, mas sagrado, e à louca aventura de viver no mundo.

(Eduardo Galeano – O Livro dos Abraços – 1997)

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. O homem contemporâneo e a sacralidade. In: MARTINI, Antonio, *et al.* **O humano, lugar do sagrado**. 2 ed. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 1995. p. 47-54.

AMORBAJOM. **Informativo da Associação de Moradores do Bairro José Mendes**. Ano 1. nº 01, mai de 2002.

AMORBAJOM. **Informativo da Associação de Moradores do Bairro José Mendes**. Ano 1. nº 02, jun de 2002.

AMORBAJOM. **Informativo da Associação de Moradores do Bairro José Mendes**. Ano 1, nº 03, set. de 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática existente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANDRÉ, Maristela; LOPES, Regina Pereira Lopes. A construção do humano. MARTINI, Antonio *et al.* **O humano, lugar do sagrado**. Depto.de teologia e ciências da religião PUC/SP. São Paulo: Olho d'água, 1995, p. 5 – 14.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmozo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: São Paulo: Papirus, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANTES, Paulo Eduardo. Vida e obra. In: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética**: a idéia e o ideal. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção: os pensadores).

ARAÚJO, M. da S. Cenas do Cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso. In: GARCIA, Regina Leite (org) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ARAÚJO, Márcio Antônio Ramos de. **A mediunidade do poeta catarinense Araújo Figueredo**. Florianópolis: EDEME, 2000.

BASTOS, Ângela. Sob a doce proteção de Cosme e Damião. **Diário Catarinense**, 27 set. 2007, p. 01 e 41.

BATISTELA, Ana Paula; AFONSO, Sonia. **Métodos e ferramentas para o projeto informatizado de arquitetura da paisagem de encostas**: relatório final de atividades. Florianópolis, 2001. Departamento de Arquitetura e Urbanismo. Centro Tecnológico – CTC. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

BAUDELOT, Crhistian; ESTABLET, Roger **La escuela capitalista**. México: Siglo Veintiuno, 1986.

BELTRAME, Ângela da Veiga (Coord). **Conhecendo o Bairro José Mendes**-Ilha de Santa Catarina. Sem dados Editoriais: Florianópolis, 2002.

BENSUSSAN, Gerard. **O pensamento Filosófico de Emmanuel Levinas**. Curso proferido durante o II Seminário Internacional Levinas e Educação: desafios dos direitos humanos. Passo Fundo. 24 out. 2007.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das letras, 1986.

BERNARDO, Teresinha. O Candomblé e o Poder Feminino. **Revista de Estudos da Religião** Nº 2, 200. Disponível em [http://www.pucsp.br/rever/rv2\\_2005/p\\_bernardo.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv2_2005/p_bernardo.pdf). Acesso em 10 mai 2008.

BOBBIT, John Franklin. **O Currículo**. Porto: Didáctica Editora, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Religião, campo religioso e relação entre religião erudita e religião do povo. In: VÁRIOS AUTORES. **Religião e catolicismo do povo**. Curitiba/PR: Cadernos Studium Theologicum/PUCPR, 1977, p. 07-38.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Lei nº. 9 394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez.1996.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 jul.1997.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 mar. 2008.

CABRAL, Oswaldo R. **História de Santa Catarina**. 2. ed. Florianópolis: Lunardelli, 1970.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (org). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 121-149.

CAPUTO, Stela Guedes. O candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Nem tudo era açoriano: algumas experiências de populações de origem africana na ilha de Santa Catarina. In: PEREIRA, Nereu do Vale [et al] (org). **A Ilha de Santa Catarina: espaço, tempo e gente**. Florianópolis: Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, 2002, vol. I, p. 230-243.

CARDOSO, Terezinha Maria. **Cultura da escola e profissão docente: inter-relações**. Belo Horizonte: 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

CARNEIRO, Edison. **Religiões negras: negros bantos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

CATÃO. **Em busca do sentido da vida: a temática da educação religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1993.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, Humanitas, 2000, p. 32).

CECCA. **Uma cidade numa ilha: um relatório sobre os problemas sócio-ambientais da Ilha de Santa Catarina**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 1997.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico** (a patologização da educação) Série Idéias n. 23. São Paulo: FDE, 1994 p. 25- 31 [artigo científico]. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_23\\_p025-031\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf). Acesso em 15 jul.2008.

COPPETE, Maria Conceição. **Janelas Abertas: uma experiência de educação no Morro Mont Serrat**. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 2003.

CORAZZA, Helena. **Mistérios do Rosário** - incluindo os mistérios da luz. São Paulo: Paulinas, 2007.

COSTA, Lúcio. Registro de uma vivência. In: COSTA, Maria Elisa. **Com a palavra, Lúcio Costa: roteiros e seleção de textos de Maria Elisa Costa**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

COUTO, Mia. **Pensatempos: textos de opinião**. Lisboa: Caminho, 2005.

COUTO, Mia. **Os sete sapatos sujos**. Oração de Sapiência na abertura do ano lectivo no ISCTEM. Disponível em <http://www.macua.org/miacouto/MiaCouto2005.htm>. Acesso em 10 mai. 2008.

CURI, José. **Os italianos na Ilha de Santa Catarina**. In: PEREIRA, Nereu do Vale [et al] (org). **A Ilha de Santa Catarina: espaço, tempo e gente**. Florianópolis: Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, 2002, vol. I, p. 139-159.

D'ADESKY, J. **Racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Palas, 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_ (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2001, p. 136-161.

DIÁRIO CATARINENSE. DC Documento. Florianópolis: origens e destino de uma cidade à beira Mar. **A saga dos imigrantes**. Florianópolis, n. 12, 12 de mar. 1996.

D. JUREMA: quase cinquenta anos dedicados ao ensino primário. **O ESTADO**. Florianópolis, 4 mai 1975, p. 08.

DUTRA, Anita. Dos sambaquis à explosão demográfica. **Jornal Zero**, Ano 14, nº 03, mai. 1997, p. 08.

EBELING, Gerhard. **O pensamento de Lutero**. São Leopoldo: Sinodal, 1988.

EDUCAR sem medo. **Folha de São Paulo**, 30 jun. 2008, p. A2.

EEB JUREMA CAVALLAZZI. **Projeto Malungo**. 2006, mimeo.

EEB JUREMA CAVALLAZZI. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2007, mimeo.

ELIADE, Mircea. **Mito do eterno retorno: cosmo e história**. São Paulo: Mercuryo, 1992.

ENQUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FANTIN, Márcia. **Cidade dividida**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERNANDES. Rubem César. **Os cavaleiros do Bom Jesus: uma introdução às religiões populares**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FERNANDES, Priscila Valverde. Fracasso escolar: realidade ou produção? **Revista Urutágua**: revista acadêmica multidisciplinar. Maringá, n. 06, abr/jul. 2004. Disponível em <http://www.urutagua.uem.br/006/06fernandes.pdf>. Acesso em 15 jul. 2008.

FERRREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino religioso, tendências, conquistas, perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FILGUEIRAS, Luzia Helena Gomes. Modernidade versus pós-modernidade. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 53, mar. 1997, p. 164-1997.

FONAPER. **Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola**. 2000 (Caderno Temático n. 01).

FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Religioso**. 6 ed. São Paulo: Ave-Maria, 2002.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Pressupostos, limites e alcances da filosofia intercultural. In: SIDEKUM, Antônio (org). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, p. 299-318.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Religião e interculturalidade**. São Leopoldo: Nova Harmonia; Sinodal, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE WEFFORT, Madalena. Educando o olhar da observação: aprendizagem do olhar. In: WEFFORT, Madalena Freire *et al.* **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GALEANO, Eduardo H. **O Livro dos abraços**. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 1997.

GARCIA, Regina Leite. Currículo Emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 1989.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2001, p. 05-38.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 68-76.

HAAL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p.103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IPUF. **Perfil das áreas carentes de Florianópolis**. Florianópolis: IPUF, 1993.

JENSEN, Tina Gudrun. Discursos sobre as religiões afro-brasileiras: da desafricanização para a reafricanização. **Revista de Estudos da Religião**. Nº 1, 2001. Disponível em [http://www.pucsp.br/rever/rv1\\_2001/t\\_jensen.htm](http://www.pucsp.br/rever/rv1_2001/t_jensen.htm). Acesso em 15 mai 2008.

HISTÓRICO do C. E. Jurema Cavallazzi. **Jornal do Bairro**. Florianópolis, out. 1993.

LANGON, Maurício. Diversidade cultural e pobreza. In: SIDEKUM, Antônio (org). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, p. 73-90.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **Novos ensaios sobre o entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1988 [Série Os pensadores].

LEITE, Ilka Boaventura. **Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 1996.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Lisboa, Edições 70, 1982.

LOBROT, Michel. **Para que serve a escola?** Portugal: Terramar, 1992.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: perspectivas pós-estruturalista. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmozo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO A. M. Avaliação e Fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (Org) **Erro e Fracasso na Escola**: alternativas teórico práticas. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-79.

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. **Programa Salto para o Futuro**: o desafio das diferenças na escola. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/dde/index.htm>. Acesso em 26 mar. 2008.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO,

Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&D, 2003.

MAKIUCHI, Maria de Fátima Rodrigues. Alteridade. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) e coletivos educadores**. Brasília. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1999.

MARIZ, Cecília Moreto; MACHADO, Maria das Dores Campos. Mudanças recentes no campo religioso brasileiro. **ANTROPOLÍTICA: revista contemporânea de antropologia e ciência política**. Niterói/RJ, n. 5 (2º semestre), 1998, p. 21-43.

MARTINI, Antônio. O provisório e o transcendente. In: MARTINI, Antonio, *et al.* **O humano, lugar do sagrado**. 2 ed. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 1995, p. 33-38.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antônio Augusto. **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000.

MELO, Osvaldo Ferreira de. O componente açoriano. In: PEREIRA, Nereu do Vale [*et al*] (org). **A Ilha de Santa Catarina: espaço, tempo e gente**. Florianópolis: Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, 2002, vol. I, p. 76-80.

MILOVIC, Miroslav. **Comunidade da diferença**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Ijuí/RS, Unijuí, 2004.

MOELLMANN, Leatrice. **Os alemães**. In: PEREIRA, Nereu do Vale [*et al*] (org). **A Ilha de Santa Catarina: espaço, tempo e gente**. Florianópolis: Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, 2002, vol. I, p. 117-138.

MONTERO, Paula. Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 39-61.

MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: SIDEKUM, Antônio (org). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003, p. 15-58.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: v. 23, n. 79, ago. 2002. p.15-38.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005, p. 35-56.



MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o currículo**. Brasília, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 35-49.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **O pluralismo religioso e seus conflitos na educação popular: o olhar de educadores**. GT Educação Popular ANPED. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT06-1898--Int.pdf> acesso em 15 fev. 2007a.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. Escola noturna e jovens: relação entre religiosidade e escolarização. In: SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença** – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 91-119.

OLIVEIRA, Lílían Blanck. **Formação de docentes para o Ensino Religioso**: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero. São Leopoldo, 2003. Tese (Doutorado em Teologia área de concentração: Educação e Religião). Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia.

OLIVEIRA, Lílían Blanck. Formação e docência: passos, com-passos e (des)com-passos entre teorias e práticas. In: WACHS, Manfredo Carlos *et al.* **Práxis do ensino religioso na escola**: IV Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007, p. 27-37.

OLIVEIRA; Lílían Blanck. RISKE-KOCH, Simone. Linguagem e diferença: espaços e encontros na formação docente em ensino religioso. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: Champagnat, v. 8, n. 23, p. 245-262, jan/abr. 2008.

OS SANTOS de junho. **Revista Planeta**. São Paulo: Três, edição 381, n.6, junho de 2004, p. 42-49.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: \_\_\_\_\_ (Org). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas/SP: Papirus, 2000, p. 175-200.

PEREIRA, Felipe. Tribunal do Tráfico. **Diário Catarinense**, 09 dez 2007, p. 45-48.

PEREIRA, Nereu do Vale. A Ilha de Santa Catarina: portal do atlântico sul. In: PEREIRA, Nereu do Vale [*et al*] (org). **A Ilha de Santa Catarina: espaço, tempo e gente**. Florianópolis: Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, 2002, vol. I, p. 81-91.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995 (Coleção Ciências da Educação, n.19).

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. Porto Alegre: Cadernos da ANPED, n. 04, set. de 1993, p. 07 -36.

PIMENTA, Luís Fugazzola; PIMENTA, Margareth C.A. Exclusão política e segregação sócio-espacial: o caso do Maciço Central de Florianópolis. In: **Seminário Nacional de Impactos Sócio-Ambientais Urbanos - I: Desafios e Soluções**. Curitiba, 2002, p.1162-1171.

PIRES, Catia Anselmi; GENECCO, Irene; OLIVEIRA, Sandra Regina Torquato de. **E.E.B. Jurema Cavallazzi**: vencendo desafios e realizando sonhos através do Fórum do Maciço Central do Morro da Cruz. Florianópolis, 2004. Trabalho Final de Estágio. Centro de Ciências da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC.

PITSICA, Savas Apostolo. **Os gregos no Brasil**. Florianópolis: [s.n.], 1983.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RISKE-KOCH, Simone. **Discurso e ensino religioso**: um olhar a partir da diferença. Blumenau, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas da Educação. Universidade Regional de Blumenau.

**ROBINSON CRUSOÉ**. George Miller e Rodney K. Hardy. Miramax, 1996, VHS, 100 min.

ROCKWEL, Elsie; EZPELETA, Justa. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 66 (152), p. 106-119, jan./abr. 1985.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. Exclusão/inclusão sociocultural e educacional. In: SIDEKUM, Antônio (org). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, p. 91-114.

RODRIGUES, Denise dos. Religiosos sem igreja: um mergulho na categoria censitária dos sem religião. **REVER: Revista de Estudos da Religião**. São Paulo, dez 2007, p. 31-56.

RUIZ, Castor Bartolomé. O (ab) uso da tolerância na produção de subjetividades flexíveis. In: SIDEKUM, Antônio (org). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, p.115-204.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Rio de Janeiro, Vozes, 1995, p. 84-113.

SALAS ASTRAIN, Ricardo. Ética intercultural e pensamento latino-americano: problemas e perspectivas de uma ética intercultural no marco da globalização cultural. In: SIDEKUM, Antônio (org). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, p. 319-350.

SANTA CATARINA. Lei nº 6.844, de 29 de julho de 1986. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/concurso/lei6844.htm>. Acesso em 10 fev. 2008.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio. Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTO, Eliton Espírito. Mergulhar na Totalidade. In: MARTINI, Antonio, *et al.* **O humano, lugar do sagrado**. 2 ed. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 1995, p. 39-46.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Ética: caminhos da realização humana**. São Paulo: Ave-Maria, 1997.

SANTOS, Silvio Coelho dos. Notas sobre a presença indígena na Ilha de Santa Catarina. In: PEREIRA, Nereu do Vale [*et al*] (org). **A Ilha de Santa Catarina: espaço, tempo e gente**. Florianópolis: Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, 2002, vol. I, p. 81-91.

SCHEIBE, Luiz Fernando *et al*. Plano Comunitário de Urbanização e de Preservação do Maciço Central de Florianópolis. In: **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte, 12 a 15 set. 2004. Disponível em <http://www.ufmg.br/congrest/Meio/Meio44.pdf>. Acesso em 20 jan. 2008.

SEIBLITZ, Zélia. A gira Profana. In: BROWN *et al*. **Umbanda & política**. Rio de Janeiro: Marco Zero/ISER, 1985, p. 122- 156 (Cadernos do ISER, nº 18).

SEIXAS, Raul. O carimbador maluco. In: \_\_\_\_\_. **O carimbador maluco**. São Paulo, Eldorado/SigemEditores, 1983, v. 1. Disco. LP. Faixa 07.

SEYFERTH, Giralda. A colonização Alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: FAUSTO, Boris (org). **Fazer a América**. 2ª ed. São Paulo: Ed. da USP, 2000.

SKLIAR, Carlos. La Relación, siempre la relación, con el otro. In: **Revista Separata: La educación (que es) del otro: nota acerca del desierto argumentativo en educación**. Universidad de Antioquia – Facultad de Educación, 2006, p. 61 a 82.

SIDEKUM, Antônio. Alteridade e interculturalidade. In: \_\_\_\_\_(org). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, p. 233-298.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 7 – 72.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOUSA, Ana Maria Borges de; CARDOSO, Terezinha Maria. **Organização escolar**. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2008 (Curso de licenciatura em matemática na modalidade à distância).

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Oficina do CES n. 135, jan. 1999.

TAVARES, M. T. G. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, Regina Leite (org) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 43-62.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2001, p. 179-194.

TRAMONTE, Cristiana. **Com a bandeira de Oxalá!:** trajetórias, práticas e concepções das religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis. Itajaí: UNIVALI, 2001a.

TRAMONTE, Cristiana. **O samba conquista passagem:** as estratégias e a ação educativa das escolas de samba. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b.

TRAMONTE, Cristiana. Gênero e diversidade nas religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis. In: WOLFF, Cristina Scheibe; FÁVERI, Marlene de; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Org). **Gênero e preconceito: anais** Florianópolis: Mulheres, 2006 [Recurso Eletrônico].

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&D, 2003, p. 183 a 206.

WARDE, Mirian Jorge. História e modernidade ou de como tudo parece construção e já é ruína. **Cadernos da ANPEd**. Porto Alegre, nº 4, 1993, p. 37-64.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2003. (Coleção obra-prima de cada autor)

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 7 – 72.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em <http://www.unesco.org.br>. Acesso em 15 jan. 2006.

## **ANEXOS**

## Anexo I

### QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-RELIGIOSO – ESCOLA DO MORRO

#### 1. Dados da Família:

Quantas pessoas integram sua família? \_\_\_\_\_.

Qual é o grau de escolaridade dos pais?

- ( ) ( ) Não estudou      ( ) ( ) Até 4ª Série      ( ) ( ) Até 8ª série  
( ) ( ) Ensino Médio      ( ) ( ) Ensino Superior      ( ) ( ) Pós-Graduação

Na sua família:

- ( ) Seus pais moram juntos;  
( ) Seus pais são separados;  
( ) Seus pais não moram com você.

Seu pai, sua mãe ou responsável trabalham?

- ( ) ( ) ( ) Sim      ( ) ( ) ( ) Desempregado      ( ) ( ) ( ) Do lar      ( ) ( ) ( ) Aposentado(a)

Qual é a remuneração e a profissão de seu pai, sua mãe ou responsável?

- ( ) ( ) ( ) Até R\$ 350,00  
( ) ( ) ( ) De R\$ 350,00 até R\$ 700,00      Profissão Pai: \_\_\_\_\_  
( ) ( ) ( ) De R\$ 700,00 até R\$ 1.000,00      Profissão Mãe: \_\_\_\_\_  
( ) ( ) ( ) De R\$ 1.000,00 até R\$ 3.000,00      Profissão Responsável: \_\_\_\_\_  
( ) ( ) ( ) Acima de R\$ 3.000,00

Em que bairro sua família mora?

- ( ) N. S. do Rosário      ( ) Bela Vista      ( ) Floresta      ( ) Roçado ( ) Outro. \_\_\_\_\_

Há quanto tempo residem neste bairro?

- ( ) Até 1 ano      ( ) 1 a 3 anos      ( ) 3 a 5 anos      ( ) 5 a 10 anos      ( ) Mais de 10 anos

Qual é o município/bairro que sua família morava antes de mudarem para este bairro?

Sua família frequenta alguma igreja, religião ou grupo religioso? (caso seja mais do que uma escreva as duas):

- ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

- ( ) Não

O templo/lugar de encontro desta religião/igreja encontra-se:

- ( ) Na mesma comunidade em que você mora.      ( ) Em outro bairro. Qual? \_\_\_\_\_

#### 2. Dados dos Estudantes:

Há quantos anos você estuda nesta escola?

- ( ) Até 1 ano      ( ) 1 a 3 anos      ( ) 3 a 5 anos      ( ) Desde o início do Ensino Fundamental

Você participa ou frequenta alguma igreja, religião ou grupo religioso?

- ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

- ( ) Não.

Você se sente à vontade em professar ou não sua religião/credo nesta escola? Você já sofreu algum tipo de preconceito? (Escrever Resposta no Verso)

Em sua opinião, como acontecem as relações entre os alunos que possuem diferentes identidades religiosas na escola? (Escreva sua resposta no verso)

## Anexo II

### QUESTIONÁRIO EDUCADORES – ESCOLA DO MORRO

- 1- Há quanto tempo você trabalha na educação? \_\_\_\_\_
- 2- Há quanto tempo você trabalha nesta escola? \_\_\_\_\_
- 3 - Sua casa fica próxima da escola? ( ) Sim ( ) Não
- 4- Você frequenta alguma igreja, religião ou grupo religioso? ( ) Sim ( ) Não. Qual?  
(se for mais que uma descreva as duas): \_\_\_\_\_
- 5- Você se sente à vontade em professar ou não sua religião/credo nesta escola? Você já sofreu algum tipo de preconceito?

---

---

---

---

- 6- Enquanto professor(a) você consegue acolher/trabalhar/respeitar as diferentes identidades religiosas presentes na escola? Como isso acontece?

---

---

---

---

- 7- Em sua opinião, como ocorrem as relações entre os educandos que possuem diferentes identidades religiosas?

---

---

---

---

Muito Obrigado!

Profº Elcio Cecchetti

## **Anexo III**

### **DADOS QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-RELIGIOSO ESCOLA DO MORRO**

**Total de Informantes: 100.**

#### **1.Dados da Família:**

##### **1.1 Quantas pessoas integram sua família?**

- 48 entre 04 e 05 integrantes ( 48%)
- 25 entre 06 e 07 integrantes ( 25%)
- 19 entre 02 e 03 integrantes (19%)
- 7 entre 08 e 09 integrantes (7%)
- 1 acima de 10 integrantes (1%)

##### **1.2 Qual é o grau de escolaridade dos pais?**

###### **PAI**

- 22- Ensino Médio (28%)
- 21 – Completou o Ensino Fundamental (27%)
- 16 – Cursou até 4ª Série (21%)
- 11 –Ensino Superior (15%)
- 06 – Nunca estudaram (8%)
- 01- Cursou pós-graduação (1%)

###### **MÃE**

- 28 – Ensino Médio (30%)
- 26- Completou o Ensino fundamental (28%)
- 23- Cursou até a 4ª série (25%)
- 11- Ensino Superior (12%)
- 04 – Nunca estudou (5%)

##### **1.3 Na sua família:**

- 49 Seus pais moram juntos (49%)
- 42 Seus pais são separados; (42%)
- 9 Seus pais não moram com você (9%)

##### **1.4 Seu pai, sua mãe ou responsável trabalham?**

###### **PAI**

- 68 trabalham (90%)
- 05 aposentados (6%)
- 03 Desempregados (4%)

###### **MÃE**

- 56 Trabalham (75%)
- 13 Dona de Casa (17%)
- 03 Aposentada (4%)
- 03 Desempregada (4%)

###### **RESPONSÁVEL**

- 18 trabalham (72%)
- 04 Aposentados (16%)
- 02 Do lar (8%)
- 01 Desempregado (4%)



### 1.5 Qual é a remuneração e a profissão de seu pai, sua mãe ou responsável?

#### **PAI:**

- 19 recebem entre R\$ 350,00 até R\$ 700,00 (29%)
- 16 recebem até R\$ 350,00 ( 24%)
- 15 recebem entre R\$ 700,00 até R\$ 1.000,00 (23%)
- 15 recebem entre R\$ 1.000,00 até R\$ 3.000,00 (23%)
- 01 recebe acima de R\$ 3.000,00 (1%)

#### **Profissão Pai:**

- 30 serviços gerais/jardineiro/segurança/vigia/zelador/ vendedor/cozinheiro/motorista
- 14 não sabe/não respondeu
- 10 pedreiro
- 9 Servidor público/Assessor parlamentar/agente de saúde
- 4 gerente/contador/bancário/sargento
- 2 microempresa
- 1- autônomo
- 1 cirurgião
- 1- cinegrafista
- 1 pescador
- 3 motorista
- 1 Pesquisador
- 1 analista de sistema

#### **MÃE**

- 32 recebem de R\$ 350,00 até R\$ 700,00 (50%)
- 20 recebem até R\$ 350,00 (31%)
- 09 recebem entre R\$ 700,00 até R\$ 1.000,00 (14%)
- 03 recebem entre R\$ 1.000,00 até R\$ 3.000,00 (5%)

#### **Profissão Mãe**

- 37 diarista/faxineira/costureira/empregada doméstica/ auxiliar de cozinha
- 10 Trab. Comércio/ Secretaria/ Recepção
- 9 não sabe/não respondeu
- 8 do lar
- 4 artesã
- 4 técnica enfermagem/nutrição
- 3 Servidor público/ bibliotecária/ professora
- 3 autônoma
- 1 microempresa

#### **RESPONSÁVEL**

- 08 recebem até R\$ 350,00
- 07 recebem entre R\$ 350,00 até R\$ 700,00
- 03 recebem entre R\$ 700,00 até R\$ 1.000,00

#### **Profissão Responsável**

- 4 Serviços gerais/segurança/entregador
- 3 Diarista/Copeira
- 3 aposentado

2 Comércio  
1 Aux. de cozinha  
1 Babá

#### **1.6 Em que comunidade sua família mora?**

- 16 moram na **Prainha**, sendo que 4 entre 5 a 10 anos, e 12 a mais de 10 anos;
- 42 moram no **Morro da Queimada**, sendo 01 até 1 ano, 02 entre 1 a 3 anos, 02 entre 3 a 5 anos, 05 entre 5-10 anos e 32 moram a mais de 10 anos (nasceram aqui);
- 6 moram no **Morro do Mocotó** - todos moradores há mais de 10 anos;
- 4 moram no **Saco dos Limões** - todos moradores há mais de 10 anos;
- 22 moram no **José Mendes** – sendo 02 até 1 ano; 01 entre 1 a 3 anos; 02 entre 3 a 5 anos; 03 5 a 10 anos; e 11 a mais de 10 anos;
- 7 moram na **Costeira** – sendo 1 até 1 ano; 1 até entre 1 a 3 anos; 02 entre 3 a 5 anos; 03 há mais de 10 anos;
- 2- moram na Rio Tavares.

#### **1.7 Qual é o município/bairro que sua família morava antes de mudarem para este bairro?**

- 35- Nasceram aqui
- 23- Outros bairros de Florianópolis
- 11 - Não sabe
- 8- Meio-Oeste e Oeste Catarinense
- 06- Outros municípios da Grande Florianópolis
- 5 – do Paraná
- 2 – Sul catarinense
- 1 - São Paulo
- 1- Rio Grande do Sul

#### **1.8 Sua família frequenta alguma igreja, religião ou grupo religioso? (caso seja mais do que uma escreva as duas). Sim. Qual?**

- 35-Católico (na mesma comunidade) - 32%
- 25- Não – 23%
- 14- Umbanda (Morro da queimada) (Mocotó) (caieira) – 13%
- Evangélicos: 23%
- 13 Assembléia de Deus (na mesma comunidade) – 12%
- 4 IURD (centro)
- 2 Adventista do 7ª dia (centro)
- 2- Igreja Internacional da Graça (Prainha/centro)
- 2 Batista (Vila São João) Forquilha
- 1- Igreja Luz para os povos
- 5 Espírita (jardim Atlântico) (José Mendes) – 5%
- 3 Mórmon (saco dos limões)- 3%
- 1 Islamismo (pai de um aluno)- 1%
- 6-Católico/umbanda (na mesma comunidade)
- 2 católico/espírita